

# **Autoregulace žáků základních škol v závislosti na míře spirituality**

Bc. Jan Klokočka

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Jan Klokočka**  
Osobní číslo: **H20020**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Autoregulace žáků základních škol v závislosti na míře spirituality**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti autoregulace žáků základních škol, spirituality a psychologie náboženství.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- HACKLOVÁ, Renata, 2014. *Religiozita a spiritualita jako cesta k budování resilientních charakteristik u mladých lidí*. *Paidagogos*. 2014(1), 4-28. ISSN 1213-3809.
- HRBÁČKOVÁ, Karla a Jakub HLADÍK, 2018. *Autoregulace žáků v závislosti na vnímaných projevech rizikového chování*. *Studia paedagogica [online]*. 23(1), 81-104. ISSN 1803-7437.
- ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-312-3.
- ZINNBAUER, Brian J. a Kenneth I. PARGAMENT, 2014. *Religiousness and Spirituality. Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. Second edition. The Guilford Press. ISBN 9781462520534.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **9. prosince 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 9. prosince 2021

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 7. 4. 2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vyšoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odplácí-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího přejevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce „Míra autoregulace žáků základních škol v závislosti na míře spirituality“ je zaměřena na téma autoregulace a jejího vztahu ke spiritualitě u žáků základních škol. Teoretická část práce je rozdělena do tří částí, které se postupně zabývají autoregulací, spiritualitou a vztahem mezi nimi. V praktické části práce jsou prezentovány výsledky výzkumu, jehož hlavním cílem bylo prozkoumat, zdali existuje souvislost mezi mírou spirituality žáků 8. a 9. tříd základních škol. Také zjišťuje míru autoregulace a spirituality a těchto žáků. Výzkumný soubor byl tvořen 369 žáky 8. a 9. tříd základních škol z celé České republiky.

Klíčová slova: autoregulace, spiritualita, základní škola, druhý stupeň, edukační proces, psychologie náboženství, spirituální gramotnost

## **ABSTRACT**

The diploma thesis “Self-Regulation of Middle School Students Depending on the Level of Spirituality” is focused on the problem of self-regulation and its connection to spirituality of middle-school students. The theoretical part of the work is divided into three sections, consecutively dealing with autoregulation, spirituality, and the relationship between them. Presented in the practical part are the results of a research, whose main goal was to find out whether a relationship between self-regulation and spirituality of 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade pupils exists, it also measures the levels of self-regulation and spirituality of these pupils. The research group consisted of 369 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade pupils from all of Czech Republic.

Keywords: self-regulation, spirituality, elementary school, middle school, educational process, psychology of religion, spiritual literacy

Děkuji PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., vedoucí této práce, za odborné vedení a nemálo rad, které mi v průběhu zpracovávání této práce poskytla. Děkuji též Bc. Veronice Gajdové, která mi byla velmi nápomocná při realizaci výzkumu a jejíž vhledy do pedagogiky napomohly práci směřovat správným směrem. Taktéž děkuji Monice Skovajsové za její neutuchající podporu a humor, se kterými mě při vypracovávání této práce provázela.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 AUTOREGULACE</b> .....	<b>12</b>
1.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU .....	12
1.2 AUTOREGULACE V KONTEXTU EDUKAČNÍHO PROCESU .....	13
1.2.1 Autoregulace učení.....	14
1.2.2 Determinanty autoregulace učení.....	16
1.2.3 Fáze autoregulace učení .....	18
1.3 SOCIÁLNÍ KONTEXT AUTOREGULACE .....	19
<b>2 SPIRITUALITA</b> .....	<b>21</b>
2.1 SPIRITUALITA POHLEDEM PSYCHOLOGIE NÁBOŽENSTVÍ .....	21
2.2 SPIRITUÁLNÍ PROŽITKY .....	24
2.3 OPERACIONALIZACE SPIRITUALITY .....	26
2.3.1 Nástroje pro věkovou skupinu 6–11 let .....	27
2.3.2 Nástroje pro věkovou skupinu 11 let a výše .....	28
2.4 VÝZNAM ZKOUMÁNÍ SPIRITUALITY Z POHLEDU PEDAGOGICKÝCH VĚD .....	30
<b>3 VZTAH AUTOREGULACE A SPIRITUALITY</b> .....	<b>37</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>40</b>
<b>4 POJETÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>41</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	41
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	41
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	42
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>43</b>
5.1 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE.....	43
5.2 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	47
<b>6 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>48</b>
6.1 CELKOVÉ SHRnutí ZÍSKANÝCH DAT.....	48
6.1.1 Autoregulace .....	48
6.1.2 Spiritualita .....	50
6.2 SOUVISLOST MEZI MÍROU AUTOREGULACE A SPIRITUALITY .....	53
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>58</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>61</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>68</b>



<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>69</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Tato práce se zabývá jedním z ožehavých, avšak tím spíše důležitých témat – spiritualitou. Konkrétně pak vztahem mezi mírou autoregulace a spirituality u žáků základních škol. V České republice je problematika spirituality spíše opomíjena a většina dosavadních snah o její deskripci stojí na psychologických základech. Propojení tématu spirituality s pedagogickou oblastí je tedy v našich končinách stále z větší části neprozkoumané, a to i přes výsledky zahraničních výzkumů hovořících o významném pozitivním vlivu rozvoje této stránky lidského života. V zahraničí téma spirituality požívá většího ohlasu a řada provedených výzkumů ve 21. století je důkazem o nebývalém nárůstu zájmu o tuto problematiku (Zinnbauer a Pargament, 2014). Spiritualita a potažmo religiozita je nahlížena z různých úhlů pohledu, je zde patrné propojování těchto konceptů s psychologií, kde je sledován jejich vztah ke zdraví jedince a na rozdíl od našich končin je také možné sledovat řadu výzkumů dotýkajících se právě oblasti pedagogické. Vzhledem k výše uvedenému nárůstu zájmu bychom se mohli domnívat, že mezi psychology a pedagogy existuje nějaký konsensus o povaze spirituality či religiozity, opak je však pravdou. Významy klíčových konceptů jsou teprve hledány a objevovány (Zinnbauer a Pargament, 2014). I z tohoto důvodu považujeme tuto práci za velmi důležitou, neboť jakékoli střípky poznání vedoucí k poodhalení povahy spirituality nám mohou pomoci zkvalitnit současné vzdělávací modely. Teoretická část práce se dotkne teoretických východisek, na kterých následně stavíme náš výzkum. Nejprve si tedy představíme téma autoregulace, jež je pro náš výzkum stěžejní. Dále se zaměříme na různá pojetí spirituality a neopomeneme ani její vztah k religiozitě či význam pro pedagogické vědy. Pokusíme se také představit současné poznání plynoucí z psychologických i pedagogických výzkumů. Závěr teoretické části se věnuje souvislosti mezi autoregulací a spiritualitou.

Druhá, praktická část práce se zaměří na míru autoregulace žáků základních škol a jejich míru spirituality. Hlavním cílem našeho výzkumu je prozkoumat, zdali existuje souvislost mezi mírou autoregulace a spirituality u těchto žáků. Autoregulace je u nás, podobně jako spiritualita, jen okrajové téma pedagogického či sociálně pedagogického výzkumu, proto bychom ho chtěli hlouběji prozkoumat. Vliv spirituality na pozitivní vývoj dětí – žáků – je podle současných zahraničních výzkumů značný.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 AUTOREGULACE

Tato první kapitola teoretické části práce se věnuje tématu autoregulace. Toto téma je u nás zkoumáno spíše okrajově, byť je jeho význam jak pro sociální pedagogiku tak i pro jiné pedagogické disciplíny značný. S autoregulací chování u žáků se pedagogové setkávají každý den a proto považujeme za důležité tuto lidskou schopnost prozkoumat, aby se tak mohl edukační proces zefektivnit.

### 1.1 Základní vymezení pojmu

Na autoregulaci je možné nahlížet z různých hledisek, nicméně pro základní pochopení můžeme říci, že se jedná o vnitřně řízenou schopnost člověka ovládat své emoce, pozornost a chování. Toto se pak děje v kontextu jak vnitřního, tak i vnějšího prostředí (Kalenda, Hrbáčková a Hladík, 2015). Obecnou definici nám nabízí i Výkladový slovník z pedagogiky, kde autor pojímá autoregulaci jakožto „*osobnostní program, jeho součástí jsou sféry osobnosti (rysy osobnosti), činnosti, procesy skrze které dosahuje svého vlivu a na jejichž základě se osobnostní kvalita utváří*“ (Kolář, 2012, s. 46–47).

Podstatnými obdobími, kdy se tato schopnost rozvíjí, je dětství a adolescence. Vzhledem k tomu, že se jedná o vnitřně řízenou schopnost, je její povaha velmi individuální, nicméně v obecné rovině můžeme mluvit o jejích různých aspektech, kupř. stanovování cílů, plánování, či vytrvalosti. Autoregulace je spojena především s kognitivními a behaviorálními procesy a měla by vést k pozitivní adaptaci v rámci sociálních vztahů, produktivitě, nebo pozitivnímu vnímání sebe sama. Poměrně zajímavou skutečností je, že autoregulace ovlivňuje i náš úsudek o ostatních lidech (Kalenda, Hrbáčková a Hladík, 2015). Výzkumy ukazují, že schopnost člověka regulovat sebe sama má podstatný vliv na kvalitu života, fyzickou, emocionální i sociální spokojenost. A nejen s přihlédnutím k tomuto je záhodno se autoregulací zabývat z pohledu sociální pedagogiky. Autoregulace totiž významně ovlivňuje i edukační proces, tj. jeho efektivitu a průběh, a může být do jisté míry prediktorem sociálně patologických jevů. Je totiž ústředním faktorem ovlivňující úroveň odolnosti vůči negativním sociálním projevům (Hrbáčková a Hladík, 2018).

Při studiu autoregulace se můžeme setkat také s pojmem sebekontrola, je ale vhodné si zde na začátku říci, že zaměřovat tyto pojmy není ideální. Jistý průnik v chápání těchto pojmů je patrný, nicméně autoři Kalenda, Hrbáčková a Hladík (2015) považují za přesnější termín autoregulace, neboť má širší význam. Dá se říci, že autoregulace je v podstatě jakýsi rámec, který se významně podílí na dosahování cílů, neboť právě ona ovlivňuje jejich stanovování

a dosahování, přičemž esenciálními aspekty vzniku a rozvoje autoregulace jsou motivace a vůle. Sebekontrola má význam spíše užší a je například dávana naroveň se sebekázní, tedy vlastností osobnosti ovlivňující situační chování a která má směřovat k cílevědomé autoregulaci (Kolář, 2012).

Při definování autoregulace je zpravidla kladen důraz na některý určitý její aspekt. Může jít o regulaci emocí, chování, stejně tak, jako pozornosti. Autoregulace je do určité míry průnikem vnitřního světa člověka a vnějšího, sociálního prostředí. Nakonec, souvisí i s adaptací na toto prostředí. Jedná se ale o složitý komplex faktorů (Kalenda, Hrbáčková a Hladík, 2015). Ve své podstatě se dá rozdělit do dvou souběžně probíhajících a propojených procesů – kognitivní regulace a sociálně-emoční regulace. Kognitivní rovina autoregulace se dotýká sebereflexe a plánování. Žáci s vyšší mírou kognitivní autoregulace dobře posuzují své schopnosti a chování a na tomto základě mohou své chování i změnit. Sociálně-emoční regulace se pak vztahuje ke kontrole vlastních emočních reakcí (Hrbáčková a Hladík, 2018).

Charakter autoregulace se dá označit za rozvojový, neboť má pozitivní vliv na rozvoj dětí, mládeže i dospělých. Autoregulace je právě tou schopností, která člověku dovoluje přejít krátkodobá pokušení a dosahovat vyšších, dlouhodobějších cílů. Také souvisí s psychickou resiliencí člověka, neboť napomáhá lepšímu snášení frustrace, např. při tvrdé práci nebo nepříjemných aktivitách. Podřízení impulzivních přání a potřeb se však nevztahuje pouze k vůli dosáhnout vlastních dlouhodobých cílů, ale taktéž k ochotě a odhodlání dosahovat skupinových zájmů (Kalenda, Hrbáčková a Hladík, 2015).

## 1.2 Autoregulace v kontextu edukačního procesu

Autoregulaci jak jsme ji představili výše, je možno chápat jakožto ucelený a komplexní soubor faktorů ovlivňujících rozhodování člověka o sobě samém, svých emocích, pozornosti, či strategiích pro zvládání různých životních situací. Pojdme ale dále a místo širšího pojetí se zaměříme na pojetí užší, tedy na to, jak se autoregulace projevuje v rámci školního prostředí a edukačního procesu. Právě toto je téma, jež by mělo stát v centru pozornosti sociální pedagogiky i dalších pedagogických disciplín. Jedná se totiž o průsečík sociálního prostředí (vlivu rodiny, vrstevníků, zájmových uskupení, školy, třídy aj.) a vnitřního, niterného „prostředí“ žáka samotného. Vliv na edukační proces je tedy značný a v této kapitole se pokusíme rozkrýt alespoň některé aspekty autoregulace ve vztahu k tomuto procesu.

Ihned na úvod je také nutné zmínit, že pro náš výzkum je podstatné správné uchopení autoregulace v jejím širším významu. Za důležité považujeme nejprve prozkoumat vztah autoregulace jako takové a spirituality (viz kap. 2 a 3). Naše práce a výzkum se tedy nezaměřuje na autoregulaci učení, jako spíše na autoregulaci v obecném smyslu, tak, jak jsme si ji představili výše. Jakmile bude tento, širší, vztah prozkoumán, jistě bude nasnadě se více do hloubky zaměřit na vztah spirituality a autoregulace učení.

### 1.2.1 Autoregulace učení

Pakliže nás zajímá autoregulace v prostředí školy, jistě se můžeme zabývat regulací emocí, pozornosti či chování obecně. My se ale nyní, jak jsme zmínili výše, zaměříme na jednu konkrétní oblast – autoregulaci učení. Čáp a Mareš (2001) ji pojímají jako řízení vlastního učení, tj. schopnost posoudit, jak se učím, a případně mé strategie měnit. Na tuto schopnost, respektive jednotlivé dílčí dovednosti s ní spojené, můžeme nahlížet jako na určité potenciality. Ty se rozvinou za předpokladu, že se žák nachází ve vhodném a podnětném prostředí. Pakliže toto prostředí není vhodné, může žák přijmout za své pro něj nedostačující strategie. V krajním případě pak může být pasivní a nad svými učebními strategiemi do velké míry přestat uvažovat. Autoři zmiňují velmi zajímavou myšlenku, tedy že jsme zodpovědní za své vlastní učení, ale je otázkou, do jaké míry jsme zodpovědní za řízení svého vlastního učení. Při zvážení výše uvedených aspektů autoregulace je tato otázka skutečně nasnadě. Vzhledem k množství vnějších vlivů ovlivňujících vznik a rozvoj autoregulace je pak spíše otázkou, jak tyto aspekty vhodně podpořit. Jinými slovy, jaké postupy je možno zvolit a jaké prostředí vytvářet, aby se žák dokázal naučit řídit sám sebe.

Trošku jiný, a přesto podobný pohled nabízí Etkin (2018), když popisuje seberegulaci jakožto proces kontroly svých emocí, postojů a chování, který vede k dosažení ideální míry stimulace, při které se daný člověk nejlépe učí. Zároveň uvádí, že právě třída je prostředím, které seberegulaci od žáka neustále vyžaduje. Podstatnou skutečností je také to, že nejde jen o žákovu seberegulaci v souvislosti s řízením jeho vlastního učení. Jeho seberegulace má souvislost i se vztahy s učiteli, neboť žákovo vhodné chování (a tedy vyšší míra seberegulace) vede k lepším vztahům s učiteli a to zpětně opět zefektivňuje jeho učení. Ba co více, dobrý vztah žáka a učitele může do jisté míry kompenzovat žákovy deficity v seberegulaci (Savina, 2021).

Abychom lépe porozuměli tomu, co je pro autoregulaci učení podstatné, podívejme se na základní body vymezené Lennonem, jak je shrnují Hladík a Kalenda (2011):

1. Autoregulace učení je **vědomým procesem**. To znamená, že si žák uvědomuje autoregulační proces a je tak schopen ovlivnit svůj výkon.
2. Autoregulace učení má, v souladu s tím, jak jsme si obecně vymezili autoregulaci, **rozvojový charakter**. Respektive potenciál změny a pozitivního vývoje. Žák má možnost posoudit své vlastní učení a jeho efektivitu. V souvislosti s tím se pak mění jeho vnímání sebe sama i jeho chování.
3. Podmínkou úspěšné autoregulace je **motivace**. Žák k tomuto procesu musí být vnitřně motivován.

Čáp a Mareš (2001) shrnují také celou řadu předpokladů autoregulace učení, můžeme si vyjmenovat alespoň pár z nich:

- Důležitá je koncepce školy, ta by měla pomoci žákům naučit se, jak se mají učit;
- vnější řízení učení by mělo být koncipováno tak, aby postupně samo vymizelo a žák byl schopen řídit své vlastní učení;
- žák může zdokonalit svoji schopnost motivovat sám sebe a regulovat své emoce;
- autoregulaci je možné rozvíjet jen v souběhu s rozvojem žákova „já“, to by však nemělo být měněno z vnějšku, ale žák by měl dostat prostor měnit sebe samého;
- autoregulace je celoživotním procesem, ovlivňuje totiž úspěšnost nejen ve školním prostředí, ale i dalším životě.

Alespoň okrajově se také sluší zmínit problematiku osob s postižením. Vzhledem k aktuálnosti tématu inkluze a k obecné významnosti tématu vzdělávání těchto osob, je vhodné se zaměřit i na jejich autoregulaci učení. Etkin (2018) uvádí, že je snížena autoregulace učení těchto osob mnohdy mylně připisována poruchám učení, nicméně ve skutečnosti může plynout z jejich postižení jako takového. Překážkou mohou být znevýhodnění v oblasti sluchové, zrakové, paměti, či kritického a logického uvažování. Jako důležité se zde tedy jeví systematické procvičování seberegulačních dovedností a strategií. To poté může napomoci v dosahování dobrých studijních výsledků. A to i vzhledem ke skutečnosti, že žáci s poruchami učení bývají na podobné intelektuální úrovni jako jejich spolužáci.

### 1.2.2 Determinanty autoregulace učení

Oblast determinantů autoregulace není ještě dostatečně prozkoumaná a tak zde uvedeme pouze určité základní dosavadní poznatky. Faktorů, které autoregulaci ovlivňují a které usměrňují její vývoj je celá řada, autoři Hladík a Kalenda (2011) nicméně identifikují čtyři, jež považují za nejdůležitější. Jedná se o motivaci, kognitivní strategie, metakognitivní strategie a prostředí. Nyní si všechny v krátkosti představíme.

Motivace je jednou z klíčových složek autoregulace a potažmo celého edukačního procesu. Pedagogický slovník popisuje motivaci jakožto „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu*“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003). Encyclopedia Britannica na situaci nahlíží obdobně se slovy, že motivaci můžeme chápat jakožto síly, které nutí člověka k určitému jednání. Může být odvozena z latinského *motivus*, což by se dalo přeložit jakožto důvod či příčina pohybu. Je možno identifikovat jakési základní motivy k lidskému jednání, kterými jistě mohou být hlad, žízeň, agrese či obrana. Vliv na motivaci člověka jednat mají i jiní lidé v přítomnosti daného člověka. Zapomínat bychom neměli ani na klasickou sebeaktualizační teorii Abrahama Maslowa, který lidské potřeby (a tím i motivy) hierarchizuje a udává jejich důležitost v životě člověka (Cofer a Petri, 2020).

Také můžeme zmínit definici dle Čápa a Mareše (2001), kteří motivaci popisují jakožto souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti. Tyto pak mohou člověka vést, aby jednal určitým způsobem nebo naopak určitým způsobem nejednal. Ve své podstatě se jedná o určité lidské potřeby, ať již povahy pudové či fyziologické, nebo povahy hlubší a složitější. Je možno dělit potřeby na nižší a vyšší, primární a sekundární, nedostatkové a růstové či jiné. Cofer a Petri (2020) zmiňují i rozlišení potřeb, motivů, podle toho, zdali se jedná o motivaci vycházející z niterných potřeb člověka, nebo je výsledkem vnějších cílů. Kolář (2012) pak v rámci výchovy a vzdělávání vyzdvihuje vnitřní motivy, které jsou ovlivňovány vnějšími pobídkami. Na jedné straně tedy stojí určité vnitřní potřeby a zájmy žáka, na straně druhé pak vnější stimuly, které žákovu učební činnost ovlivňují. Čáp a Mareš (2001) však trefně uvádějí, že hranice mezi různými úrovněmi potřeb je nejasná a v konečném důsledku toto rozlišování není ani nutné. Hladík a Kalenda (2011) v souvislosti s autoregulací identifikují tři hlavní komponenty motivace: osobní zdatnost, atribuční přesvědčení a vnímanou hodnotu úkolu. Jedná se tedy o to, zdali si žák myslí, že je schopen daný úkol



zvládnout, následně čemu přisuzuje své úspěchy a neúspěchy a také zdali jsou učební cíle v souladu s jeho osobními potřebami.

Kognitivní strategie, potažmo procesy, by se daly popsat jako prostředek učení, neboť zprostředkovávají jeho průběh (usnadňují či ztěžují). Mohou se do určité míry zdokonalovat a vyvíjet a jsou přítomny v průběhu celého učení (Hladík a Kalenda, 2011). Jedná se o procesy, které umožňují poznávání, získávání a zpracovávání informací. Svou roli mohou hrát kupříkladu v řízení činností, v rozhodování, realizaci cílů a v uvědomování si emocí (Kolář, 2012). Co je však pro nás podstatné jsou z nich vycházející učební strategie. Skrze tyto strategie žák řeší dané učební úkoly a jsou pro každého žáka individuální. Zde můžeme řadit strategii opakování, elaborace, organizace a kritického myšlení. Všechny tyto strategie si kladou za cíl úspěšné splnění vytyčeného učební cíle. Mohou mít charakter specifický pro danou oblast plněných úloh, nebo také charakter obecný a jako takové jsou využívány v širším spektru učebních úkolů (Hladík a Kalenda, 2011).

Třetím významným faktorem ovlivňujícím autoregulaci jsou metakognitivní procesy a strategie. Vzhledem ke složitosti těchto procesů a jejich obtížného mapování si je přiblížíme pouze okrajově. Ve své podstatě se jedná o porozumění vlastním kognitivním procesům a schopnost je ovládat. Ve výsledku je pak člověk schopen porozumět svému vlastnímu učení (metakognitivní znalosti). Tyto znalosti je pak možno uplatnit v rámci metakognitivního řízení. Zde je již tenká hranice se samotnými autoregulačními procesy a řízením. Autoři se různí v tom, který z pojmů je nadřazený. Souhlasíme však s Hrbáčkovou ve tvrzení, že metakognice je předstupněm autoregulace učení. Nejprve by měl žák poznat sám sebe a své vlastní kognitivní procesy, a teprve na tomto základě je pak schopen je řídit (Hladík a Kalenda, 2011).

Posledním, čtvrtým determinantem autoregulace učení je prostředí. Obecných definic prostředí je celá řada a bylo by bezpředmětné si je zde přibližovat. Vzhledem ke kontextu této práce a autoregulace učení, se tedy spíše zaměříme na edukační prostředí. Je to prostředí, ve kterém se uskutečňuje výchovně-vzdělávací proces a můžeme jej rozdělit na objektivní a subjektivní. Objektivním prostředím je především materiální zabezpečení, studijní pomůcky a také společenské či ekonomické faktory. Do subjektivního bychom pak mohli řadit vztahy mezi činiteli a povahu komunikace (Kolář, 2012). V tomto kontextu vyzdvihují Čáp a Mareš (2001) mikrosociální prostředí, které významně ovlivňuje učení a chování žáka. Jedná se o prostředí konkrétní třídy či vrstevnické skupiny, v nichž se daný žák pohybuje. Jak popisují autoři Hladík a Kalenda (2011), nejedná se však o proces

jednostranný. Žák je sice ovlivňován prostředím, ale zároveň prostředí sám ovlivňuje. Ukazuje se, že s vyšší mírou autoregulace je spojena právě i schopnost své učební prostředí záměrně regulovat. Jsou pochopitelně faktory, jež žák není schopen ovlivnit. Zvládá-li však autoregulaci v dostatečné míře, je schopen se o regulaci prostředí snažit a do jisté míry tak rušivé vlivy minimalizovat.

### 1.2.3 Fáze autoregulace učení

Byť se může zdát, že je proces autoregulace natolik komplexní, že není možno vysledovat, jakým způsobem probíhá, opak je pravdou. Řada autorů se o toto pokusila a předkládané modely je možno rozdělit do dvou kategorií – cyklické a úroňové. Základem cyklických modelů je návaznost jednotlivých částí na sebe a nepodmíněnost jedné vůči druhé. Úroňové modely namísto toho jednotlivé vztahy hierarchizují a „pokrok“ do další fáze procesu je podmíněn naplněním předchozí fáze. My si nyní představíme jeden model autoregulace učení, jež má cyklický charakter. Zimmermanův (1996) model rozděluje proces autoregulace do čtyř fází:

1. Fáze **sebehodnocení a sebemonitorování**. V rámci této fáze dochází k prvotnímu posouzení svých sil, tj. svých dovedností a vědomostí ve vztahu k aktuálnímu problému. Pakliže mají žáci s daným úkolem předchozí zkušenosti, vychází z nich. Pokud ale stojí před něčím, s čím se doposud nesetkali, mají problém odhadnout, jak náročné bude splnění takového úkolu.
2. Fáze **stanovování cílů a plánování**. Žáci si v této fázi stanovují cíle, rozčleňují úkol na jednotlivé části a plánují strategie jeho splnění. Pokud ale s daným úkolem nemají zkušenosti, je pro ně adekvátní rozplánování náročné.
3. Fáze **aplikace strategie**. Zde již dochází k aplikaci naplánované strategie. V průběhu této fáze dochází i k monitorování, zdali je daná strategie vhodná. U neznámých úkolů žáci využívají strategie ověřené v minulosti a zároveň přijímají i zpětnou vazbu od učitelů či spolužáků. Teprve v momentě, kdy je žák schopen reflektovat účinnost zvolené strategie, se může rozhodnout ji změnit, aby tak úkol splnil efektivněji.
4. Fáze **monitorování výsledků**. V této poslední (a zároveň první) fázi žák sleduje výsledky svých strategií. V momentě, kdy jsou výsledky učení v souladu s vytyčenými cíli, může si tuto strategii zapamatovat a následně opět využít. Jsou-li však výsledky nedostačující, může se rozhodnout strategii upravit a rozplánovat si

učení jiným způsobem. Je také možné, že byt' se mu zprvu zdál úkol splnitelný, nakonec zjistí, že je nad jeho síly. Zde je poté nutná úprava očekávaných výsledků a cílů.

Tento proces je také možno rozdělit do tří fází, které autoři Čáp a Mareš (2001) shrnují jako fázi **uvažování**, fázi **provádění a volní kontroly** a fázi **sebereflexe**. Ve své podstatě je možno tento proces rozčlenit na řadu větších či menších procesů, některých souběžných, jiných následných. Hladík a Kalenda (2011) specifikují, že první zmíněná fáze je složena z analýzy úkolu a sebemotivačního přesvědčení. V rámci druhé fáze dochází k sebeřízení a sebezpozorování. Poslední fází je sebereflexe, kam bychom mohli zařadit procesy sebeuposuzování a sebereakce. Výše uvedený model rozdělený na čtyři fáze nám však přijde dostatečně komplexní a přesto uchopitelný, aby tak byl využitelný i v běžné pedagogické praxi.

Modelů autoregulace učení je však více, pro zajímavost si můžeme uvést také rysově-stavovou teorii. V rámci tohoto pojetí je autoregulace jakožto charakteristika osobnosti složena ze dvou propojených částí – rysové (*trait*) a stavové (*state*). První zmíněná je spíše stabilní a vrozená, přičemž druhá zmíněná je více proměnlivá. Nicméně je nutné přihlédnout k faktorům, které ovlivňují stabilitu obou zmíněných částí, čímž se tento model stává méně přehledným (Čáp a Mareš, 2001). Autoři Hladík a Kalenda (2011) situaci shrnují slovy, že modelů je skutečně celá řada, nicméně je možno vysledovat určité společné znaky. V rámci autoregulace je nejprve potřebné přijetí a ztotožnění se s učebními cíli, následuje volba vhodných učebních strategií, kdy žák plánuje a připravuje se, pak dochází k realizaci těchto strategií a monitorování průběhu svého učení. Na tomto základě a podle dosažených výsledků může svůj aktuální a případně i následný postup upravit.

### 1.3 Sociální kontext autoregulace

Autoregulace je procesem, který neprobíhá odděleně od vnějšího prostředí. Jak již bylo zmíněno, jedná se o průsečík vnitřního světa žáka a vnějšího, sociálního kontextu. V kapitole 1.2.2 jsme nastínili, že významnou roli při autoregulaci učení hraje prostředí. Nejinak je tomu i při obecném, širším pohledu na autoregulaci.

Důležité jsou zde především reakce okolí na jednání jedince. Tyto reakce mohou rozvoji autoregulace napomoci, nebo jej naopak zbrzdit či zastavit. Je-li dané prostředí, potažmo sociální kontext podnětný, může velkou měrou přispět ke zlepšování jedincovi schopnosti autoregulace. Podnětným prostředím se myslí kupříkladu prostředí zajišťující pozitivní

kognitivní rozvoj. V rodině může jít o faktory jako je množství knih, docházení do kroužků, komunikace s dětmi apod. Jako velmi formativní období se zde jeví předškolní věk. Podstatnou roli zde také hrají sociální vztahy daného jedince. Jsou-li cíle určovány nejen zvnějšku, ale participuje-li na jejich vytyčování i člověk sám, je tím pozitivně ovlivněn pocit vlastní zdatnosti (self-efficacy). Jak jsme zmínili, podstatná je i motivace k plnění stanovených cílů. I v tomto směru může hrát sociální prostředí značnou úlohu, a to především s přihlédnutím k vlivu blízkých lidí. Zmínit můžeme také možnost získání zpětné vazby, která může danému jedinci napomoci v regulaci aktuálního i dalšího jednání (Kalenda, Hrbáčková a Hladík, 2015).

Autoregulaci je tedy nutné vnímat jako proces ovlivňující i ovlivňovaný sociálním kontextem ve kterém probíhá. Jak jsme zmínili, hraje také nezanedbatelnou roli v resilienci jedinců, v našem případě dětí staršího školního věku, vůči sociálně nežádoucímu, či dokonce patologickému jednání. A to i v případě, kdy se jedná o negativní vliv vrstevnické skupiny. Autoři Hrbáčková a Hladík (2018) popisují hned několik takových projevů, např. kriminalita, alkoholismus, drogová závislost, agresivní projevy chování, nebo také nízká kvalifikace. Jedná se zřejmě o multifaktoriální problémy, nicméně nízkou míru autoregulace je možno identifikovat jako jeden z hlavních faktorů, který k těmto negativním projevům přispívá. V souladu s výše uvedeným ukázala nedávná studie, že už u dětí mezi pátým a šestým rokem života existuje pozitivní korelace mezi seberegulačními dovednostmi a prosociálním chováním (Kaya, 2020).

Jak již bylo zmíněno, tématem naší práce je průzkum souvislosti spirituality a autoregulace s přihlédnutím k jejímu obecnějšímu, širšímu významu. Výzkum, který je popsán v praktické části práce, si klade za cíl obohacení teorie právě v oblasti sociálních aspektů autoregulace. Spiritualita, byť je hluboce niternou záležitostí každého jedince, výrazně ovlivňuje vztahy daného jedince k sobě, druhým lidem, prostředí i transcendentnu. Stává se tak také průsečíkem vnějšího prostředí a vnitřního světa žáka. V kapitole 3. se dále v krátkosti věnujeme našim teoretickým podkladům pro předpoklad, že je spiritualita jedním z významných aspektů, které mají na autoregulaci vliv. Autoregulaci a s ní spojenou autoregulaci učení můžeme vnímat jakožto středobod edukačního procesu. Je sama ovlivňována i ovlivňuje celou řadu dalších aspektů tohoto procesu a je jeho esenciální součástí. Všechny aspekty edukačního procesu je nutno vnímat jako propojené a nedílné. Právě proto vnímáme autoregulaci jako oblast, jež si zaslouží velkou pozornost.

## 2 SPIRITUALITA

Koncept spirituality je v našich končinách poměrně neprobádaný. Spiritualita je pojem velmi široký a je možno na něj nahlížet z celé řady úhlů. Jistě bychom našli pohled psychologický, dotýkající se lidské osobnosti či problematiky psychologie náboženství, teologický, antropologický a do jisté míry i pedagogický. Tento výčet nicméně jistě není kompletní. Celá řada vědních oborů si dnes začíná důležitosti spirituality všimnout, avšak základní teoretické koncepce jsou stále neukotvené. Vzhledem k propojenosti spirituality a psychologie a jejich návaznosti na pedagogickou oblast se nejprve zaměříme na psychologii náboženství. Podstatným důvodem je také to, že se nejspíše právě tento obor o vymezení spirituality snaží nejdéle. Následně popíšeme šíři spirituálních prožitků, morálně-etickou a sociální dimenzi spirituality a v neposlední řadě se pokusíme vyzdvihnout význam zkoumání spirituality z pohledu pedagogických věd.

### 2.1 Spiritualita pohledem psychologie náboženství

Z průzkumů vyplývá jedna zajímavá skutečnost, a to že v obecné rovině mnoho lidí pojmem spiritualita či religiozita rozumí. Mají o nich dokonce jasnou představu a jsou schopni své pohledy poměrně spolehlivě vymežit. V odborném diskurzu psychologie náboženství však stále panuje neshoda v tom, jak tyto pojmy definovat (Zinnbauer a Pargament, 2014). Velmi trefně situaci vystihuje Tucker (2010), když tuto situaci připodobňuje ke snaze zachytit koncept lásky. Jedinci ji cítí a mají jakési interní povědomí o jejím významu, ale není možno ji jednoduše popsat. V této kapitole se nicméně pokusíme koncept spirituality přiblížit a vymežit tak základní konceptuální rámec pro námi provedené výzkumné šetření.

Ve Stručném psychologickém slovníku (Hartl, 2004, s. 259) bychom pod heslem spiritualita našli „*duchovnost, vyhraněná zaměřenost na psychickou stránku člověka a důraz na co nejmenší závislost psychiky na tělesnosti.*“ Pojem duchovnost či duch bychom našli spíše ve filosofických systémech a Říčan (2006) poukazuje na historicky dané konotace, tedy myšlenky směřující k něčemu ušlechtilému, přesahující každodennost, k umění, kultuře, filosofii apod. Upozorňuje ale též na skutečnost, že byť nám český jazyk nabízí možnost využít jak pojem spiritualita, tak i duchovnost, nejedná se o přesná synonyma.

Stříženec (2007) uvádí, že se dnes pojem spiritualita užívá ve velmi různorodých situacích a je poměrně náročné spiritualitu jasně vymežit. Dochází k rozlišování vnitřního a spirituálního života, přičemž spirituální život a z něj pramenící spiritualita jsou pojímány v obecném smyslu slova, tzn. mimo náboženský kontext. Je poměrně náročné, ba dokonce

nemožné, zkoumat spiritualitu odděleně od daných jednotlivců, i přesto však můžeme nalézt určité aspekty (věk, pohlaví, prostředí...) v závislosti na kterých se její podoba může lišit. Důležitost tohoto pojmu pak vyzdvihuje Říčan (2007), dle kterého je v rámci psychologie náboženství klíčový. To s přihlédnutím ke skutečnosti, že se ukazuje jako významný v celé řadě dalších oblastí, jako je například aplikovaná psychologie, psychoterapie, či ve výchově.

Ve snaze vymezit koncept spirituality předkládá Říčan (2007) dvě základní otázky, které je nutno si zodpovědět. První otázkou je, jak je možno psychologicky vystihnout podstatu spirituality. Jinými slovy, jak bychom ji mohli ukotvit v současné psychologické teorii. Pargament a Mahoney (2005) nastiňují spiritualitu jako hledání posvátna. Zde však mohou být pochybnosti o tom, nakolik toto pojetí, vzhledem k jeho křesťanským kořenům, vystihuje spiritualitu orientálních náboženství. Je také možno uvažovat o spiritualitě jako o vztahu k transcenci, nicméně toto pojetí nachází své uplatnění především ve filosofii a nikoliv psychologii. Svou důležitost ve vymezení spirituality má také často zdůrazňovaný subjektivní prožitek (Říčan, 2007). Z teologického hlediska je zdůrazňována právě ona mystická zkušenost, meditace, modlitba či nějaká podoba vrcholných prožitků. Nicméně důraz na tyto aspekty je kladen i mimo teologický diskurs (Říčan, 2006). Tyto prožitky, jak se často udává, by měly člověka „*existenciálně proměňovat, duchovně i psychicky posilovat*“ (Říčan, 2006, s. 44).

Z výše uvedeného je možno vyvodit pár závěrů. Zaprvé můžeme říci, že spiritualitu je možné vnímat jako vztah k něčemu, co nás přesahuje. Tím může být posvátno, transcendence, Bůh, určitá síla, nejvyšší lidský potenciál, nebo jiný z mnoha konceptů. Za druhé je pro spiritualitu významné něco, co bychom mohli nazvat vrcholný prožitek. Tyto prožitky mohou mít opět celou řadu podob, od pocitu údivu a úžasu, extáze, přes náhlý vhled do logického či emocionálního problému, inspirace, až po nebývalé nadšení a tvořivost. Zajímavá je zde podobnost s pohledem Maslowa (2014), který v rámci své struktury lidských potřeb na samý vrchol staví právě potřebu sebeaktualizace a následně sebetranscendence, která je spojena s vrcholnými prožitky, o něž bychom se měli snažit.

Druhou otázkou, kterou pokládá Říčan (2007) je, jaký je vztah mezi spiritualitou a náboženstvím. Poměrně zajímavé pohledy zde přináší Zinnbauer a Pargament (2014). Pargament vnímá náboženství jakožto širší pojem, který spiritualitu zahrnuje. Spiritualita je dle něj hledání posvátna a náboženství pak hledání něčeho významného skrze způsoby, které mají k posvátnu vztah. Spiritualitu pojímá jako prožitkové jádro náboženství. K náboženství ale také patří celá řada činností, které mají k posvátnu vztah, ale těm, co je činí, nemusí na

posvátnu nutně záležet. Například když se účastní bohoslužeb pouze za účelem setkání s jinými lidmi, nebo se stávají knězi jen s vidinou zbohatnutí. Toto pojetí má své nesporné výhody, neboť není potřeba měnit pojem náboženství a je zde soulad s religionistikou i sociologií. Zinnbauer situaci nahlíží opačně. Spiritualitu vnímá jako širší pojem, tedy že náboženství je jen jedna z možností, jak se spiritualita projevuje a vnímá zde i existenci nenáboženské spirituality. V tomto pojetí je spiritualita hledání posvátna a náboženství (religiozita) pak hledání posvátna v rámci tradičního kontextu posvátna. Spirituální prožitky tedy v tomto pojetí nemusejí souviset s jakoukoli organizací. Hacklová (2014) pak doplňuje, že takto široce chápaná spiritualita zahrnuje každou činnost, která má sebezpřesahující charakter.

Vztah mezi spiritualitou a náboženstvím zůstává nedořešený a to má za následek, že se v literatuře můžeme velmi často setkat s ne úplně ideálním dvojslovím „spiritualita a náboženství“. Hranice mezi těmito pojmy jsou tak stále nejasné (Říčan, 2007). Ve dvacátém století došlo k silné polarizaci obou pojmů, přičemž nejlépe je toto vyjádřeno heslem amerických studentů protestujících v šedesátých letech proti církvím: „I am not religious, I am spiritual!“. Tyto pojmy tedy byly postaveny naprosto zřetelně jeden proti druhému. Pojem náboženství začal být redukován pouze na formální, institucionální stránku, kdežto spiritualita se stala označením pro místy až sebezpřesahující prožitky. Tento pohled se následně otiskl do obecného povědomí a stejně tak i do psychologie. Zde je tedy kladen důraz na nenáboženskou spiritualitu (Říčan, 2006). Při úvahách nad polarizací obou pojmů je vhodné si zmínit jedno nepříliš malé riziko, a to pejorativní vnímání pojmu náboženství, jakožto něčeho rigidního, formálního a zasahujícího do lidských svobod. Naproti tomu bychom pak mohli položit pojem spiritualita do kontextu svobody, autenticity a otevřenosti. Pokud nad těmito pojmy má být vedena konstruktivní diskuse, je nutné k oběma pojmům přistupovat objektivně.

S pojmem náboženství souvisí taktéž pojem religiozita. Ten se v této práci již několikrát objevil a byť jsou mnohdy oba pojmy zaměňovány, vnímáme zde určité rozdíly. Diferenciace těchto pojmů nicméně není předmětem této práce a dovolujeme si je užívat v podobných kontextech. Srovnání nejen náboženství, ale též religiozity a spirituality nám však může poodhalit koncept spirituality o něco více. Hacklová (2014) srozumitelně popisuje religiozitu jakožto pojem dotýkající se víry v Boha, zbožnosti a kladného vztahu k náboženství. Významným aspektem religiozity je pak nejen její subjektivní rovina, ale též objektivní a sociální dimenze. V souladu s výše uvedeným pojetím Pargamenta pak tyto

další dimenze religiozity uvádí do souvislosti se členstvím v náboženské skupině či komunitou věřících. Spiritualitu vnímá jako duchovní dimenzi lidského života, která má transcendentální charakter, ale zároveň je silně ukotvena v subjektivní zkušenosti a prožitku. Jako taková může, ale taktéž nemusí, být realizována v rámci náboženství. Zinnbauer a Pargament (2014) dodávají, že takto chápaná spiritualita tedy zahrnuje řadu fenoménů, které nemusí souviset s tradičními náboženstvími. Hacklová (2014) doplňuje, že je možné se v literatuře setkat i s označením „religiozita/spiritualita“ či R/S. Stejně jako u srovnání pojmů spirituality a náboženství i zde se někteří autoři tedy vyhýbají diferenciaci těchto pojmů a uchylují se k užívání obou termínů současně.

Pojďme v naší snaze přiblížit si koncept spirituality o krok dále. Twerski, jak jej uvádí Křivohlavý (2015), říká, že spiritualita je to nejlepší, co člověk má. Můžeme se pak setkat s tím, že někteří psychologové rozšiřují tzv. velkou pětku o šestou dimenzi – spirituálnost. Jako taková je pak pojímána jako složka a součást osobnosti. Autor také upozorňuje, že pokud bychom za spirituální považovali cokoli, co nás fascinuje, nebyla by v tomto pojetí spiritualita sama o sobě ani dobrou, ani špatnou, ale závislou na tom, k čemu se vztahuje. Fascinuje-li někoho umění či příroda, dá se předpokládat, že tuto spiritualitu bychom hodnotili kladně. Pakliže by to ale byla vojenská moc a vítězství ve válce, možná bychom na ni pohlíželi jinak.

Jak je patrné z výše uvedeného, vymezit spiritualitu s sebou nese mnoho otázek a celá řada z nich je stále nezodpovězena. Nastínili jsme si její základní obrysy a nyní bychom se pro lepší pochopení chtěli zaměřit jednak na to, jak se projevuje v lidském prožívání, a následně i navenek.

## 2.2 Spirituální prožitky

Jednou z důležitých a nedílných součástí konceptu spirituality jsou již zmiňované prožitky. V této kapitole si je tedy alespoň v krátkosti představíme a podíváme se tak hlouběji na to, jak se spiritualita odráží v lidské psychice.

Nejprve je nutné se ptát, zdali existují specificky spirituální city a cítění. Říčan (2007) uvádí pojetí Rudolfa Otta, který se pokusil definovat tzv. *numinosum*, a to jakožto prožitek posvátna. Tento prožitek má dvě strany, *mysterium tremendum* a *mysterium fascinans*. Nejsou stejné, ale přesto nerozlučitelné. *Mysterium tremendum* je, jako mnoho jiných pocitů, nepopsatelné. Pakliže bychom se o to však měli pokusit, jedná se o pocit zvláštního úděsu. Může se projevat jemně, například při klidné modlitbě, a stejně tak silně, kdy nás



zasáhne nečekanou silou. Jedná se o procítění ohromné boží síly, velikosti a převahy nad člověkem na straně jedné, a pocit vlastní maličkosti a závislosti na straně druhé. Mysterium fascinans je podobně těžko uchopitelné. Je to pocit údivu a nadchnutí nad tajemnem, které se může transformovat až do neslýchaného blaha, extatického prožitku jednoty s Bohem. Oba tyto city jsou harmonicky propojeny. Nadchnutí a úděs se navzájem doplňují a společně tvoří prožitek posvátna. Stříženec (2007, s. 84) hovoří o pojmu náboženská zkušenost. Ta je chápána kontextuálně jako zkušenost, nebo zážitek. Autor tyto zážitky v obecné rovině popisuje coby „*proces bezprostředního získávání informací o náboženské skutečnosti, stejně tak, jako subjektivní prožívání určitého vztahu s Bohem, poslední skutečností, transcendentní autoritou.*“

Možných spirituálních prožitků je však daleko více, než by se mohlo zdát. Jednou významnou kategorií, kterou popisuje Říčan (2007) je také spirituální každodennost. Z jeho výčtu všemožných prožitků nyní uvedeme prvních osm, tzv. základních forem náboženských prožitků, jak je uvádí i fenomenolog Friedrich Heiler. Nejsou vázány pouze na spirituální či náboženský život, nicméně jsou těmito mnohdy kultivovány.

1. *Úcta*. Jedná se o výchozí a základní cit. Nese podobné rysy jako Ottovo tremendum a je definována bázni, obdivem a touhou. Přírozeným projevem v chování je pak poklona či pokleknutí.
2. *Strach*. Tento cit se vyznačuje taktéž bázni, ale i odevzdaností. Strach z božstev je častou součástí náboženských tradic, nicméně v dnešní době již tento pocit není kazateli významně umocňován a daleko bližší je dnešním lidem pocit úzkosti (kupř. při pocitu opuštění od Boha).
3. *Víra a důvěra*. Jedním z dalších citů je právě tento, který s sebou nese důvěru v Boží moudrost, dobrotu a ochotu pomoci. Nejvíce je tento cit prověřován tváří v tvář pronásledování.
4. *Naděje*. Jeden z citů, který není nutně spjatý pouze s náboženským životem. Vystihuje víru zaměřenou na budoucnost.
5. *Láska*. Ať již mluvíme o duchovním erosu charakterizovaným touhou po splynutí, či agapé, ve které se odráží láska k bližnímu, či radost ze společných aktivit a blízkosti, je láska ústředním a nejdůležitějším z náboženských prožitků.
6. *Pokoj*. Harmonickým propojením víry, naděje a lásky je pak právě cit pokoje. Opět bychom mohli identifikovat jeho rozličné podoby. Může jít o pokoj založený na

důvěře v Boží milosrdenství a lásce. Jako takový je charakterizován vnitřním klidem a doveden do krajnosti pak nirvánou a opuštěním svých žádostivostí. Také ale může jít o pocit podobný odevzdanosti, plynoucí z jistoty Boží milosti.

7. *Radost*. Škála možných prožitků, jež bychom souhrnně mohli nazvat radostí, je skutečně široká. Projevovat se může prostým veselím, nicméně jak autor uvádí, u kultů plodnosti může jít až o orgasticko-extatické city. I její mystická podoba může být charakterizována silnou a vzrušující radostí. Na druhém konci je pak klidné štěstí, oproštěné od vzrušení, zakoušené například při hluboké meditaci.
8. *Nutkáni sdílet se*. Tento je též jedním z důležitých citů. Nejlépe je patrný při pohledu na rozličné misie, které měly za cíl hovořit o jedinečných zážitcích a naději a náboženské tradici daného misionáře. Je zde však riziko náboženského fanatismu.

Tento výčet náboženských prožitků dozajista není kompletní a sám autor jej rozšiřuje o celou škálu dalších (např. pokora, svoboda, vděčnost, inspirace, smysl života a další). Tyto výše uvedené jsou nicméně úhelnými kameny běžného náboženského prožívání.

Říčan (2007) popisuje také spirituální prožitky, které jsou výjimečné. Hranice mezi běžnými a mimořádnými prožitky není nikterak velká, ba naopak. Jsou-li ale dané prožitky nápadné svou intenzitou či vnějšími projevy, je snazší se na ně zaměřit. Tyto prožitky mohou následovat po dlouhodobém úsilí, stejně tak, jako přijít spontánně a nečekaně. Mohou sloužit jako subjektivní afirmace, že přesvědčení daného člověka je správné a utvrdit jej tak ve stávající duchovní cestě. Taktéž ale mohou mít účinek transformační, kdy podstatným způsobem změní pohled člověka na realitu kolem sebe a jeho duchovní dráhu tak pozmění. Psychologie na tyto mimořádné zážitky často nahlíží optikou konceptu změněného stavu vědomí. Ten je charakterizován dvěma mechanismy, jednak je oslabeno či vymizí vědomí aktivity Já, jednak vědomí oddělení Já od ne-Já. Autor popisuje prožitky zjevení, posedlosti, glosolálie, či všemožné prožitky spojené s meditací. Vzhledem k tomu, že tyto zážitky již pro naši práci nejsou podstatné, nebudeme se jimi zabývat dále. Jejich důležitost v rámci psychologického pojetí spirituality musíme mít však stále na mysli.

### 2.3 Operacionalizace spirituality

V předchozích kapitolách jsme se věnovali tomu, jak psychologie náboženství nahlíží na koncept spirituality a dále pak tomu, jak se spiritualita projevuje ve vnitřním prožívání jedinců. Možných přístupů k tomuto tématu je však nepřeberné množství. Z nich následně

vychází celá řada výzkumných nástrojů, které, v souladu se svými „výchozími“ pohledy, identifikují určité aspekty spirituality a zaměřují se na jejich měření. Toto vystihují i Pariláková a Babinčák (2018) když uvádí, že definic spirituality je skutečně mnoho a pak záleží na tom, kterou její dimenzi nebo oblast zdůrazňují. Identifikovali napříč různými definicemi několik atributů, které jsou pro koncept spirituality typické a jsou obsaženy v jednotlivých definicích. Prvním atributem je vrozená podstata spirituality, tzn. že je vnímána jako přirozená lidská kapacita se kterou se člověk rodí. Hay a Nye (2006) tuto vrozenou vlastnost nazývají relačním vědomím. Tento termín zatím není úplně zaužívaný, nicméně v Encyklopedii spirituálního a duchovního vývoje (Downling a Scarlett, 2006) autoři tuto vlastnost popisují jako uvědomění si vzájemné propojenosti a závislosti člověka s dalšími lidmi, zvířaty a Bohem.

Druhým atributem spirituality jež identifikují Pariláková a Babinčák (2018) je nutnost existence určitého systému víry potažmo ochoty věřit. Třetí atribut zdůrazňuje vztah, který si jedinec utváří s Bohem, transcendentnem, posvátnem, vlastním Já i ostatními lidmi. Toto se pak projevuje v každodenní zkušenosti těchto jedinců. Čtvrtým atributem je propojení spirituality a hledání smyslu života a své identity. Autoři na základě těchto atributů pak uvádějí další možnou definici spirituality, a to jako „vrozenou lidskou schopnost, která umožňuje vytvářet a udržovat vztahy s transcendentnem (Bohem), s ostatními, s vlastním Já a přírodou, což vede k hledání a pochopení existenciálního rozměru vlastního bytí prostřednictvím spojení s tradičním náboženským kontextem, na který však není výlučně omezená“ (Pariláková a Babinčák, 2018, s. 5-6).

Abychom tedy měli lepší představu o jednotlivých pohledech na koncept spirituality, jimž se v této práci nemůžeme v celé šíři věnovat, představíme si několik výzkumných nástrojů, které považujeme za nejdůležitější a jež jsou pro výzkum spirituality nebo souvisejících jevů hojně využívány. Pariláková a Babinčák (2018) ve své studii zaměřující se na mapování výše zmíněných výzkumných nástrojů rozdělili tyto nástroje do dvou kategorií, tj. pro děti mezi 6 až 11 rokem života a děti starší 11 let. Pro přehlednost se budeme držet stejného rozdělení a ve zkratce uvádíme popis daných nástrojů.

### 2.3.1 Nástroje pro věkovou skupinu 6–11 let

#### *Dotazník FGLL (Feeling Good, Living Life)*

Jedná se o nástroj k měření spirituální pohody pro děti od 5 do 12 let. Tento nástroj se opírá o koncept tzv. spirituální pohody (angl. spiritual well-being). Je zde zdůrazněn vztah člověka

k sobě, ostatním lidem, přírodě a Bohu. Autor tohoto nástroje se zde zaměřil na vztahy člověka s rodinou, které se v tomto věkovém období jeví jako esenciální. Předností tohoto nástroje je jeho přímé zaměření na dětské respondenty, naopak nedostatkem může být jeho omezené využití v sekulárním prostředí.

#### *Škála YSS (The Youth Spirituality Scale)*

Tento nástroj staví na Fowlerově definici spirituality jakožto zevnitřních hodnot, přesvědčení a postupů ovlivňujících chování a směřujících k pocitům existenciální pohody (Fowler, 1991). Dotazník YSS reflektuje různá náboženská pozadí a je opět koncipován s ohledem na srozumitelnost pro dětské respondenty. První studie poukázala na existenci čtyř aspektů spirituality: vztah k Bohu potažmo vyšší síle, vztah k ostatním, religiózní praktiky a sociální chování. Výhodou tohoto dotazníku oproti výše uvedenému, je kupříkladu využitelnost jak v náboženském, tak i sekulárním prostředí. Jako problém se ovšem jeví jeho validace na malém vzorku respondentů, tudíž není jisté, jak vhodná je faktorová struktura, jeho spolehlivost a platnost.

#### *Škála SSSC (The Spiritual Sensitivity Scale for Children)*

Výzkumný nástroj SSSC vychází z konceptu tzv. dětské spirituální citlivosti (angl. children's spiritual sensitivity). Spiritualita je zde chápána jako vrozená kapacita, která člověka vede k hledání smyslu života a propojení s živým světem. Za pozitivní se zde dá považovat zapojení dětí do samotné tvorby tohoto nástroje, respektive jeho položek, čímž je zajištěna srozumitelnost a uplatnitelnost v rámci dané věkové skupiny. Nevýhodou je však nedostatečné ověření platnosti a struktury dotazníku (Parišáková a Babinčák, 2018).

### **2.3.2 Nástroje pro věkovou skupinu 11 let a výše**

#### *Dotazník SWBQ (Spiritual well-being questionnaire)*

Jedná se o dotazník stavící na stejných principech, jakožto nástroj FGLL a obsahuje tedy stejné čtyři aspekty spirituality, tj. osobní rozměr, sociální rozměr, rozměr životního prostředí a transcendentální rozměr. Tento výzkumný nástroj má dobrou vnitřní strukturu a konzistenci a jeho položky jsou snadno pochopitelné pro respondenty dané věkové skupiny. Problémem zde může být širší možných interpretací položek, ty totiž odrážejí osobní spirituální zkušenost. Tento výzkumný nástroj je blíže popsán v praktické části této práce, neboť jsme jej použili pro náš výzkum.

*Dotazník RCOPE (Religious Coping Questionnaire)*

Tento výzkumný nástroj se svým zaměřením liší od všech předchozích. Dotazník RCOPE propojuje spirituální rozměr života s modely hodnotící pozitivní a negativní způsoby zvládnání. Spiritualita je zde vnímána jako významný zvládací mechanismus přispívající k rovnováze člověka. Hlavní předností tohoto nástroje je skutečnost, že dovoluje mapovat jak pozitivní, tak i negativní stránky spirituality v kontextu zvládnání zátěže. Na druhou stranu byl však původně vyvinut pro dospělé respondenty a jeho uplatnění u menších dětí je tedy omezené. Také je svým zaměřením omezen pouze na dimenzi spirituality týkající se zvládnání a chybí zde relační úroveň spirituality (vztah k sobě, ostatním, Bohu atd.).

*BMMRS (Brief Multidimensional of Religiousness/Spirituality)*

Nástroj BMMRS byl původně směřován do prostředí zdravotnictví a byl určený k posuzování souvislosti mezi určitými dimenzemi religiozity/spirituality a zdraví. Taktéž je jeho zaměření tedy odlišné od výše uvedených. Významným prvkem je také neexistence celkového skóre míry religiozity/spirituality, jednotlivé dimenze tohoto dotazníku, kterých je jedenáct, jsou tedy často užívány i samostatně. Silnou stránkou tohoto nástroje je stabilní struktura a vnitřní konzistence. Za negativní se dá považovat jistá úroveň nesrozumitelnosti u dětských respondentů a také zde opět chybí úroveň vztahů, které jsou v tomto věkovém období podstatné.

*Dotazník SWBS (Spiritual well-being scale)*

Cílem tohoto dotazníku je měřit celkovou spirituální pohodu. Ta je zde vnímána jako průnik náboženské pohody (vertikální dimenze), tj. pohoda ve vztahu k Bohu, a existenciální pohody (horizontální dimenze), tj. životní spokojenost a smysl života. V dotazníku se toto pojetí pak odráží v existenci dvou škál, kde každá odpovídá dané dimenzi. Výhodou jsou zde dobře srozumitelné položky týkající se vztahu k Bohu, nicméně tento nástroj byl původně určen pro dospělou populaci a tudíž podobně jako některé předchozí nástroje nezohledňuje relační rovinu spirituality, a tedy význam vrstevníků, rodiny apod. Vzhledem k tomu, že je pro adekvátní použití nutný určitý stupeň kognitivního a emocionálního vývoje respondentů, je vhodný spíše pro starší děti.

*FACIT-Sp (Spiritual Well-Being Scale of the Functional Assessment of Chronic Illness Therapy)*

Tomuto nástroji se zde nebudeme příliš věnovat, neboť je zaměřením zcela odlišný od všech ostatních. Jedná se o nástroj cílený na měření spirituální pohody u chronicky nemocných.

Spiritualitu pojímá po stránce pocitu klidu, síly, komfortu a útěchy. Není přímo určen pro dětské respondenty a jeho použití pro tuto věkovou skupinu je tak poměrně omezené. Některé položky mohou být pro dětského respondenta nesrozumitelné (Parišáková a Babinčák, 2018).

## 2.4 Význam zkoumání spirituality z pohledu pedagogických věd

Na první pohled se může zdát, že uvádění spirituality do pedagogického kontextu je nevhodné. Cílem této kapitoly je však poukázat na opak. Nejen, že spiritualita hraje významnou roli v životech dospělých lidí, kteří se skrze ni, jak poukazují výše uvedené přístupy, snaží upevnit vztah k transcendentnu a naplnit svůj život významem. Spiritualita hraje roli i v dětském věku, kde může ovlivnit mimo jiné kvalitu vztahů (k sobě, ostatním, přírodě...), které jsou v tomto životním období tolik podstatné. Proces sekularizace způsobil potlačení religiózních aspektů ve vzdělávání a snad nejlépe je toto patrné na zrušení výuky náboženství. Domníváme se však, že nedošlo k pouhé separaci religiozity a edukačního procesu, ale že došlo k potlačení celé řady nenáboženských – spirituálních – aspektů tohoto procesu. Tím se od nich odpoutala pozornost a jejich vliv má nyní spíše latentní povahu. To vše na úkor účelné a cílené práce s těmito aspekty, a to v zájmu zachování sekularizovaného vzdělávání. Tato kapitola, byť kratší, poukazuje na nesmírnou důležitost spirituálních aspektů edukačního procesu a předkládá důvody, proč je záhodno se k nim vrátit.

Pakliže chceme s konceptem spirituality v rámci edukační reality a pedagogických věd pracovat, musíme si jej nejprve vymezit. S přihlédnutím k výše uvedeným teoriím a po jejich střízlivé syntéze je možno spiritualitu vnímat jako specifickou vrozenou lidskou kapacitu určující a určovanou jeho vztahem k sobě, k ostatním lidem, k přírodě a transcendentnu. V rámci psychologie bychom mohli identifikovat dva přístupy, skrze které je na spiritualitu nejčastěji nahlíženo. První z nich chápe spiritualitu jakožto určitou dimenzi osobnosti (viz kap. 2.1). Toto pojetí nám však v rámci pedagogických věd přijde nedostatečné, neboť se orientuje především na spirituální prožívání a také spiritualitu pojímá jakožto relativně stabilní složku. Druhé pojetí na ni nahlíží jakožto na specifickou formu inteligence. Ani toto pojetí však není vyhovující. Pedagogický slovník nám na inteligenci nabízí dva pohledy, a to jako na adaptaci člověka v kontextu reálného světa, nebo „*schopnost člověka názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových a jiných vztazích a nalézt řešení problému*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 88). Tyto definice by však pro

postihnutí konceptu spirituality nepostačovaly. Dokonce ani širší pohled, který vymezuje několik různých forem inteligence, např. jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou aj. (Gardner, 2018) není schopen spirituální rovinu života úspěšně integrovat.

Vyvstává tedy otázka, jak v rámci edukačních věd na spiritualitu nahlížet. Jakožto vhodnou kategorií se zde jeví spirituální gramotnost. Velkou výhodou tohoto konceptu je jeho pojetí coby proměňující se lidské kapacity. Domníváme se totiž, že spirituální rovina života není statická, nýbrž se v průběhu života může do značné míry měnit v závislosti na duševním vývoji jedince a jeho zkušenostech. Tento koncept je však nedostatečně zmapovaný a v zahraničí se setkáváme s jeho užitím především ve vztahu k vizualizačním metodám v rámci výuky (Binder, 2011; McVittie a Smalley, 2013). Pedagogický slovník nám předkládá tradiční pojetí gramotnosti a pojímá ji jako „dovednost číst a psát“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 70). Pokud bychom tedy vyšli z tohoto pojetí a nahlíželi na gramotnost jako na lidskou kapacitu přijímat, zpracovávat a zaznamenávat písemné obsahy, můžeme na spirituální gramotnost nahlížet obdobně. Při formulaci naší definice však nezapomínáme na konativní dimenzi spirituality, tj. sklon na jejím základě jednat určitým způsobem. Předkládáme tedy k dalšímu prozkoumání koncept spirituální gramotnosti, jakožto lidské kapacity vstřebávat, zpracovávat a konstruovat spirituální obsahy a na jejich základě také jednat.

Toto pojetí spirituality pro edukační realitu by také pomohlo poodkrýt vztah mezi spiritualitou a náboženstvím. Spiritualitu si můžeme představit jakožto výchozí schopnost pracovat se spirituálními a náboženskými významy a vztahovat k nim svou vlastní transcendentální zkušenost. Na tomto základě jsme pak schopni tyto významy sami vytvářet. Tento vztah by se tedy dal přirovnat kupříkladu ke vztahu gramotnosti a latinského písma. Gramotnost je základní kapacita pro práci s grafickým záznamem a latinka je určitá forma tohoto záznamu. Stejně tak je možné na náboženské systémy pohlížet jako na určité formy spirituálních významů, jež jsou dále kodifikované v ústní i písemné tradici a které vycházejí ze základní lidské kapacity s těmito významy pracovat – spirituální gramotnosti. Musíme si však být také vědomi nedostatků tohoto pojetí. Jeho nevýhodou může být redukce spirituality na „pouhou“ schopnost. Do jisté míry je možné na ni takto nahlížet, nicméně nemůžeme opomenout, že spiritualita je koncept daleko obsáhlejší a širší. Spíše nežli pouhá schopnost je spiritualita „hnacím motorem“ lidského úsilí poznávat sám sebe, druhé, své okolí i absolutno. Vnímáme ji jako nejnítějnější a nejvyšší lidskou potřebu, jako určité prisma, kterým je možno dívat se na svět a v širším slova smyslu jako životní pouť. V tomto

směru by mohl koncept spirituální gramotnosti příliš redukovat skutečnou povahu spirituality. Ukotvení a prozkoumání konceptu spirituální gramotnosti však není cílem této práce, a tak budeme dále pracovat s obecným konceptem spirituality, primárně založeným na vztahu jedince k sobě, ostatním lidem, přírodě a transcendentnu tak, jak jsme jej uvedli výše.

Jedním z nejvýraznějších faktorů, který spiritualita může do značné míry ovlivnit, je mravní vývoj člověka. Není náhodou, že jedna ze základních otázek náboženství se dotýká rozlišení dobra a zla a chápání konceptu spravedlnosti. V předškolním věku se člověk řídí převážně tím, zdali bude za své činy potrestán, či odměněn, a to i přes existenci svědomí. Říčan (2004) v tomto kontextu uvádí, že toto přetrvává do jisté míry i do dospělosti. Další mravní vývoj je pak ale silně ovlivněn tím, jak daný pubescent či adolescent chápe dobro a zlo, jak vnímá mravní principy a jak zdůvodňuje proč je některé chování mravně žádoucí či nežádoucí. Pro pubescenta je mravné to, co lidem prospívá a co je v souladu s jeho svědomím. Dokáže přihlížet k motivům jednání. V adolescenci poté převažuje jistá míra absolutismu, kdy se obecně prospěšné jednání může stát obecnou, nejvyšší normou a zájmem, kterému člověk může obětovat celý svůj život.

Jak Říčan (2006) trefně uvádí, vztah spirituality a morálky není zapotřebí dokazovat. Uznává ale, že je tento vztah složitější, než by se mohlo zdát. A nejedná se pouze o náboženskou sféru, neboť nejen v teologickém, ale i ve „*filosofickém zobecnění a zjemnění mravních kodexů pak nacházíme už od antiky obecný ideál mravního dobra, moderně definovaného například jako moudré a zodpovědné využívání všech možností a příležitostí ke zdokonalení sebe i druhých, k plodnému a šťastnému životu*“ (Říčan, 2006, s. 125). Autor dále pokračuje konstatováním podstatné skutečnosti, totiž že nenáboženská spiritualita v sobě stále nese jakýsi odkaz náboženství v podobě určité hodnotové orientace a ta souvisí se systémem mravních norem. Ty z těchto hodnot, které jsou pak uznávány většinou společností, se stávají normativním obsahem výchovy. Platí ale jistá míra volnosti v tom, ke kterým hodnotám pedagogové děti povedou a to se odvíjí i od toho, do jaké míry je ta která hodnota považována za více či méně spirituální či náboženskou.

Práci se spirituálními obsahy v rámci edukačního procesu ve vztahu k morálce tedy považujeme za esenciální a Říčan (2006, s. 129) poznamenává, že „*mravní výchova nějakou formu spirituality naléhavě potřebuje*“. Způsobů, které je možno v rámci tohoto procesu uplatnit, aby bylo podpořeno nejen přijímání mravních hodnot, ale i jejich uplatňování, je celá řada. Mimo jiné bychom mohli identifikovat například tyto:



1. *Prezentace tvrzení*, která připomínají hodnoty a ideály sdílené žáky díky jejich participaci na kultuře, v níž žijí;
2. *logické odvozování* předkládaných tezí z premis, ze kterých plynou, pokud žák tyto premisy již akceptuje;
3. *kultivace neobvyklých emocionálních prožitků*, někdy i se sebezpřesahujícím charakterem;
4. *prezentace příběhů*, do kterých mohou být žáci „vtaženi“ a s jejichž protagonisty se mohou identifikovat;
5. *střetávání se s druhými lidmi*, vedoucí k poznání sebe i druhých;
6. *obnova zájmu o posvátno*, které se v dnešní době vytratilo a vše je profanováno, hledá se pouze pragmatická účelnost;
7. *výuka religionistiky a etiky*, neboť jak autor poznamenává, orientace v hlavních spirituálních tradicích je součástí všeobecného vzdělání a tím spíše nyní, v globalizované společnosti (Říčan, 2006).

Místo aktuálního přístupu, založeném na veskrze latentním působení spirituálních a s nimi spojených mravních obsahů se tedy domníváme, že je nutné zaměřit se na účelnou a cílenou práci s těmito obsahy, aby tak edukační proces napomáhal utvářet lidi šťastné, vnitřně integrované a platné pro své nejbližší i vzdálenější okolí. V tomto směru je však zapotřebí si uvědomit, že obyčejné poučování a zdůrazňování správného způsobu jednání není dostačující. Mravní výchova, má-li být účinná, musí spočívat v něčem víc. Zvláště v období adolescence potřebuje žák být v kontaktu s někým, komu mravní otázky nejsou cizí, kdo je taktéž vnímá a reflektuje, kdo se jimi někdy i trápí a pro koho jsou dobro a zlo důležitým životním tématem (Říčan, 2004). Velmi důležitou roli zde tedy hraje pedagog a jeho vztah k tématům spirituality a morálky.

To však není jediný aspekt, jež je spiritualitou ovlivněn. Těch je celá řada dalších, jako například resilience člověka, jeho pozitivní vývoj a prospívání a pro náš výzkum podstatná autoregulace. Hacklová (2014) v tomto směru uvádí, že proběhla řada výzkumů, jež prokázaly souvislost religiozity (se spiritualitou jakožto jejím prožitkovým jádrem) s pozitivním vývojem mladých lidí, přičemž nezanedbatelná je i souvislost s prevencí rizikového chování. Musíme však vzít v potaz skutečnost, že v některých studiích významnou roli hrálo tradiční pojetí religiozity s jejím důrazem na roli komunity. K tomu se

váže také zdravé rodinné zázemí i zázemí daného náboženského společenství. S dobrou sociální oporou pak souvisí nízká hladina deprese, vysoká pozitivní afektivita a životní spokojenost. Křivohlavý (2015) uvádí jeden z výzkumů, ve kterém byly porovnávány rodiny na základě míry spirituality. Zajímavým zjištěním bylo, že vyšší míra spirituality s sebou nesla kladné charakteristiky jak sociálního, tak i osobního druhu. Tyto rodiny byly spokojenější, rodiče i děti věnovali více času rodinnému životu a docházelo k menšímu počtu konfliktů. Obecně tak můžeme tvrdit, že pokud je religiozita (potažmo spiritualita) předávána ve vyhovujícím prostředí „*pomáhá rodičům a dalším dospělým autoritám pěstovat v dítěti a mladém člověku vědomí vlastní vysoké hodnoty, což vede k osobnostnímu růstu, a to opět souvisí s dobrými sociálními kompetencemi a zralými morálními postoji*“ (Hacklová, 2014, s. 5).

Neměli bychom opomenout ani skutečnost, že spirituální praxe má podstatný vliv na duševní zdraví. Toto se děje skrze pozitivní emoce, jakou jsou naděje, odpuštění, spokojenost či láska a také optimistická očekávání. Nejedná se zde pouze o religiozitu založenou na přesvědčení o vyšším smyslu života. Podstatnou roli zde hrají i techniky, které přímo nesouvisí s určitou náboženskou praxí. Hovořit můžeme o meditativních či kontemplativních technikách (mindfulness, loving kindness, soucítění aj.). Konkrétně technika mindfulness je pak dlouhodobě využívána v rámci kognitivně behaviorální psychoterapeutické praxe, a to s přihlédnutím ke své ideologické neutralitě (Hacklová, 2014). K výše uvedenému připočtíme i zajímavý vhled, který přinesl výzkum zabývající se pohledem učitelů na spiritualitu u adolescentů a její vztah k celé řadě témat. Dotazováni byli učitelé ze Spojeného království, Švédska, Francie, Německa, Spojených států a řady dalších zemí. Z jeho výsledků vyplývá, že zhruba polovina dotazovaných učitelů vnímá spiritualitu u adolescentů jako protektivní proměnnou a faktor, který podporuje jejich prospívání. Dále vnímají spiritualitu jako faktor ovlivňující resilienci vůči stresujícím životním situacím, podporující pozitivní pohled na své tělo, utváření smysluplných vztahů, utváření své identity hledáním odpovědí na otázku „Kdo jsem?“, nebo podporující soustředění s pozitivním dopadem na školní úspěchy (Pandya, 2017).

Jak ukazují všechny výše uvedené poznatky, spojitost spirituality a edukačního procesu je zřejmá. Hacklová (2014) se v této souvislosti vyjadřuje jednoznačně, a tedy že spirituální praxe v pedagogické oblasti se jeví jako důležitá kvůli svému potenciálnímu vlivu v oblasti mravní výchovy. Nicméně do souvislosti se spiritualitou nedává pouze mravní rozvoj žáků, ale taktéž otázky smyslu života, téma sociální zodpovědnosti, resilience, autoregulace

a celkového osobnostního i duševního prospívání žáků. Výše uvedené skutečnosti nás pak přivádí k zajímavému zamyšlení a vyvstávají zde tři esenciální otázky:

1. Jaké spirituální obsahy je možno v rámci sekularizované společnosti předávat?
2. Jakým způsobem mají být tyto obsahy předávány?
3. V jakém prostředí mají být tyto obsahy předávány?

Zodpovězení první otázky není nikterak jednoduché. Vzhledem k šíři vlivu, který spiritualita má a šíři témat, do kterých zasahuje, zde vidíme značný potenciál pro celou řadu výzkumných šetření. Nejprve je potřeba zmapovat, jakou souvislost má spiritualita s rozvojem žákovské identity, mravním rozvojem, resiliencí, copingovými strategiemi, nebo například jakou roli může hrát při prevenci a řešení sociálně patologických jevů. Jakmile hlouběji prozkoumáme míru vlivu spirituality v těchto i dalších oblastech, teprve pak budeme blíže k zodpovězení otázky, jaké obsahy je vlastně záhodno předávat. To nás následně posune k druhé otázce, a tedy jakým způsobem bychom tyto obsahy měli v rámci edukačního procesu předávat. Některé možné způsoby jsme nastínili, nicméně i zde je velký prostor pro výzkumná šetření zaměřená na nejlepší edukační strategie při předávání nejdůležitějších identifikovaných spirituálních obsahů.

Při snaze zodpovědět třetí otázku můžeme na situaci nahlédnout ze dvou úrovní – makro a mikro prostředí. Na úrovni celospolečenské je situace svým způsobem daná a pouze pomalu a složitě proměnlivá. Je nasnadě otázka, jak podstatnou roli spiritualita v české populaci vlastně hraje. Situace v našich končinách je skutečně specifická, Hacklová (2014) nicméně uvádí, že navzdory tradičnímu přesvědčení o vysoké míře ateismu v České republice má povaha zdejší religiozity spíše „deinstitucionalizovaný“ charakter, tedy charakter spirituality tak, jak jsme si ji výše představili. Dovolujeme si tak s jistou dávkou optimismu tvrdit, že půda pro rozvoj spirituálních obsahů na školní úrovni je zde připravená. Na úrovni mikro prostředí, a tedy prostředí samotných škol, je situace složitější. V rámci religiozity jsme jako podstatnou identifikovali roli komunity a rodiny. Je tedy nasnadě zamyšlení, zdali by se předávání spirituálních obsahů nedalo vhodně zefektivnit prací jak s klimatem školy, tak i jednotlivých tříd. Další z potenciálních výzkumných šetření by tak mohlo být zaměřeno na otázku jakým způsobem pracovat s klimatem školy i tříd k podpoře předávání spirituálních obsahů.

Věříme, že zodpovězení předkládaných otázek povede k výraznému zkvalitnění edukačního procesu. A neměli bychom zapomínat ani na přesahující, celospolečenskou rovinu

vzdělávání. Prospěje-li práce se spirituálními obsahy v rámci edukace jednotlivcům, prospěje tak i celé společnosti skrze rozvíjení pozitivních osobnostních charakteristik, mravního vývoje, duševního zdraví a sociální odpovědnosti. V konečném důsledku spiritualita zasahuje do celé řady oblastí a v pedagogickém kontextu se nedotýká pouze primárního či sekundárního vzdělávání, ale též terciárního. Tucker (2010) předkládá zajímavou myšlenku, že výsledkem snahy vzdělávacích institucí vyhnout se náboženské indoktrinaci je potlačení významu spirituality či religiozity a převládajícím paradigmatem vyššího vzdělávání je objektivismus. Byť akademická půda tvrdí, že zastává pluralitu v myšlení, ve výsledku zastává pouze jeden správný způsob uvažování – jakýsi „objektivní“ přístup, který nás má vnést do reality a vytrhává nás „z nás samých“. Spirituální obsahy jsou do značné míry vyňaty z kurikula a studenti se tak učí a poznávají roztržštěně. Pokud člověk přistupuje k „realitě“ odloučen sám od sebe a jakožto poznávající není ve vztahu k poznávanému, pak snadno upadne v přesvědčení, že jako poznávající nehraje žádnou roli. Uzavřeme tedy nyní tuto kapitolu se zamyšlením, které autorka předkládá. Tedy, nakolik bohatější, hlubší a celistvější by mohlo být naše poznání i pochopení zkoumaných témat, kdybychom k nim přistupovali ve své vlastní, neroztržštěné celistvosti a s přijetím toho, co je nám všem vlastní – spirituality.

### 3 VZTAH AUTOREGULACE A SPIRITUALITY

V předešlých kapitolách jsme si nastínili teoretické pozadí autoregulace i spirituality. Pokusili jsme se zdůraznit význam autoregulace, jakožto ústředního bodu edukačního procesu, ve kterém se snoubí vliv prostředí a vnitřní svět žáka a který má významný dopad nejen na jeho školní prospěch. Dále jsme vyzdvihli spiritualitu, kterou vnímáme jako neopomenutelnou součást lidského života zasahující do vztahu člověka k sobě, druhým, prostředí i transcendentnu. V této kapitole se pokusíme přiblížit náš předpoklad, že existuje vztah mezi autoregulací a spiritualitou. Pokusíme se najít vztyčné plochy pro tento předpoklad a předložit je na základě výše uvedených východisek.

Výchozím bodem našeho předpokladu je pojetí spirituality jakožto specifické vrozené lidské kapacity vstřebávat, zpracovávat a konstruovat spirituální obsahy, která se odráží ve vztahu člověka k sobě samém, ostatním lidem, přírodě a transcendentnu. Pojímáme ji jako vrozenou schopnost, kterou je dále možno v průběhu života rozvíjet. Vzhledem k niterné povaze spirituality zasahující do celé škály osobnostních charakteristik a do vztahů člověka k sobě i prostředí, ve kterém se nachází, ji chápeme jako schopnost nadřazenou autoregulaci. Do jisté míry předpokládáme, že by spiritualita mohla být jedním z determinantů autoregulace. V interpretaci výsledků tedy budeme pojímat autoregulaci jakožto závislou proměnnou a spiritualitu coby proměnnou nezávislou. V rámci našeho přístupu však vycházíme také z předpokladu, že se spiritualita a autoregulace ovlivňují vzájemně. Domníváme se, že s vyšší mírou spirituality se pojí i lepší schopnost autoregulace, která však zpětně přispívá k pozitivnímu rozvoji spirituality. Jako jedny z hlavních determinantů autoregulace jsme si již dříve představili motivaci a prostředí. Domníváme se, že právě tyto determinanty úzce souvisí i se spirituální rovinou života. Pojdme si nejprve přiblížit vztah spirituality a motivace.

Motivace je založena na vnějších, ale i vnitřních faktorech. Jedním z těchto vnitřních faktorů může být právě spiritualita. Nezapomínejme v tomto kontextu na hierarchizaci hodnot a s nimi spojených motivů jednání dle A. Maslowa. Nejvyšší potřebou, kterou definoval, je potřeba sebeaktualizace a sebetranscendence. S těmito potřebami se pojí schopnost člověka přijímat životní situace, řešit problémy, vážit si života i ostatních lidí. Na samotném vrcholku pomyslné pyramidy pak leží duchovní potřeby. Dá se tedy usuzovat, že pokud člověk usiluje o naplnění těchto potřeb, rozvíjí se tím i jeho schopnost ovládnutí svých emocí, pozornosti i chování. Tyto jsou pak směřovány k naplnění daných potřeb. Vyšší míra autoregulace je dle aktuálních poznatků spojena právě i s pozitivním vnímáním sebe sama

i druhých lidí. Jednoduše řečeno, předpokládáme, že člověk usilující o svůj osobnostní rozvoj na úrovni vyšších, sebepřesahujících potřeb, by měl být schopen lépe ovládat sama sebe, neboť je k tomu vnitřně motivován.

Významnou rovinou spirituality je také mravní vývoj. Základní otázky náboženských i nenáboženských spirituálních směrů se dotýkají problematiky dobra a zla. Tímto jsou předávány určité mravní hodnoty, na nichž ten který směr stojí. Tyto mravní hodnoty, jsou-li dále člověkem internalizovány, se stávají vodítky, s jejichž pomocí se daný člověk ve světě pohybuje. V tomto kontextu se domníváme, že dojde-li k internalizaci určitých mravních hodnot, mohou se stát jakýmsi referenčním rámcem, proti kterému jedinec staví své jednání, tzn. rozhoduje se, zdali je jeho aktuální, či zamýšlené jednání v souladu či nesouladu s tímto rámcem. Pakliže je autoregulace schopností, která pomáhá člověku překonat krátkodobá pokušení k dosahování cílů „vyšších“, jsme nuceni se zamýšlet, na základě čeho jsou tyto cíle určovány a zdali právě i jejich volbu a případně ochotu je plnit neovlivňuje hodnotová orientace daného člověka.

Nejen, že dle nás spiritualita ovlivňuje vnitřní motivaci člověka jednat určitým způsobem a tím pádem ovládat sama sebe, ale může být také spojena s určitým prostředím, ve kterém se daný jedinec pohybuje. Nejvíce je toto patrné u náboženské podoby spirituality. Zajisté je možné žít náboženským, religiózním životem i mimo náboženské společnosti. Zpravidla je však tato podoba spirituality spojena se členstvím v určité náboženské komunitě, se společnými bohoslužbami, modlitbami či rituály. Je také spojena s rodinným zázemím, kde se velmi často náboženské teze předávají a ve kterých je uplatňování určitých morálních kodexů běžné. Dá se předpokládat, že u nenáboženské spirituality, která není vázána třeba ani na konkrétní nenáboženské spirituální tradice, je pak vliv sociálního prostředí, tj. členů dané komunity, věřících členů rodiny apod. podstatně nižší. I tak ale považujeme sociální dimenzi spirituality za silný faktor ovlivňující daného člověka a jeho vnitřní svět. Jak jsme představili v kap. 1.2.2 a 1.3, i autoregulace není odříznuta od prostředí, ve kterém se daný jedinec nachází. Významnou roli pro rozvoj autoregulace hrají sociální vztahy a vliv blízkých lidí. Především pak jejich reakce na jedincovo chování. Tyto reakce mohou dané chování podpořit, nebo naopak usměrnit. Pakliže se jedinec pohybuje ve zdravém rodinném zázemí i zázemí daného náboženského, či spirituálního společenství, dá se předpokládat, že jsou kultivovány jeho kladné osobnostní charakteristiky, sociálně žádoucí chování a v konečném důsledku také schopnost ovládat sama sebe.

Budeme-li nyní operovat s jednotlivými aspekty autoregulace a spirituality, jak je vymezují námi použité výzkumné nástroje, dovolujeme si na základě našich výše uvedených východisek za náš primární předpoklad stanovit pozitivní vztah mezi osobní dimenzí spirituality a faktorem regulace u autoregulace. Osobní dimenze se dotýká prohlubování pocitu vlastní identity, míru, radosti ze života či smyslu života. Domníváme se, že prohlubováním a rozvojem těchto aspektů spirituality se u jedince může rozvíjet jeho schopnost ovládat sama sebe v rámci faktoru regulace. Ten je definován schopností zlepšit si náladu, uklidnit se, či změnit situaci, která mi nepřijde vyhovující. Dále předpokládáme pozitivní vztah mezi společenskou dimenzí spirituality a autoregulačním faktorem emoce, neboť rozvíjí-li se u jedince pocit lásky k druhým lidem, odpuštění, důvěry atd., byl by zde logický dopad na jeho schopnost vyrovnat se se stresem a hněvem. Jsme si však vědomi širšího faktoru emoce, který konceptuálně přesahuje interakce s druhými lidmi a je založen spíše na samotných reakcích na určité podněty, než na vztahu k podnětům samým. Zde tedy očekáváme volnější vztah. Určitý vztah považujeme za možný i u osobní dimenze a faktoru uvědomění. Tento faktor autoregulace vychází ze znalosti sebe sama a specifické formy sebereflexe. Osobní dimenze v tomto směru odpovídá svým zaměřením na vztah sama k sobě a rozvíjení pocitu sebeuvědomění.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 POJETÍ VÝZKUMU

Náš výzkum, jež je stěžejní součástí této práce, se zabývá autoregulací žáků základních škol v závislosti na míře spirituality. Jak dokládá první část této práce, obě uvedené problematiky, tedy autoregulace i spiritualita, jsou v našich končinách veskrze neprozkoumány. Zde tedy shledáváme značný prostor pro získání nových poznatků, jež by v budoucnu mohly vést ke zefektivnění a zkvalitnění edukačního procesu. Lidská schopnost regulovat své emoce, pozornost i chování je esenciální pro pozitivní vývoj daného jedince. Má-li člověk ve společnosti nejen pouze „fungovat“, ale také se ze života těšit, prospívat, navazovat kvalitní sociální kontakty, být schopen se adaptovat a v neposlední řadě též pozitivně vnímat sebe sama, je schopnost autoregulace jednou z důležitých oblastí života a na takovou by v edukačním procesu měl být kladen větší důraz. Spiritualita v životech jedinců hraje taktéž velmi důležitou roli, ať si ji uvědomujeme, či nikoliv. Zvláště pak v období staršího školního věku, kdy se utváří naše identita. Výzkumy, které byly v posledních letech provedeny jasně ukazují, že vyšší míra spirituality je spojena se schopností utvářet kvalitnější sociální vazby, žít spokojenější a zdravější život a mít sám k sobě lepší vztah. Obě tyto oblasti jsou tedy významnými determinanty pro vývoj jedince a pakliže je blíže pochopíme, budeme schopni edukační proces zkvalitnit nejen po stránce přenosu informací, ale taktéž po stránce emocionálního, morálního a psychického rozvoje žáků.

### 4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem tohoto výzkumu je prozkoumat, zdali existuje souvislost mezi mírou autoregulace a mírou spirituality žáků 8. a 9. tříd základních škol. Vedlejšími výzkumnými cíli je zjistit, jaká je míra autoregulace a míra spirituality těchto žáků.

### 4.2 Výzkumné otázky

VO1 Jaká je míra autoregulace žáků 8. a 9. tříd základních škol?

VO1.1 Jaká je úroveň faktoru emoce žáků 8. a 9. tříd základních škol?

VO1.2 Jaká je úroveň faktoru uvědomění žáků 8. a 9. tříd základních škol?

VO1.3 Jaká je úroveň faktoru regulace žáků 8. a 9. tříd základních škol?

VO2 Jaká je míra spirituality žáků 8. a 9. tříd základních škol?

VO2.1 Jaká je míra spirituality žáků 8. a 9. tříd vzhledem k osobní dimenzi?

VO2.2 Jaká je míra spirituality žáků 8. a 9. tříd vzhledem ke komunální/společenské dimenzi?

VO2.3 Jaká je míra spirituality u žáků 8. a 9. tříd vzhledem k dimenzi životního prostředí?

VO2.4 Jaká je míra spirituality u žáků 8. a 9. tříd vzhledem k transcendentální dimenzi?

VO3 Existuje souvislost mezi mírou autoregulace a mírou spirituality žáků 8. a 9. tříd základních škol?

H1: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi mírou autoregulace a mírou spirituality žáků 8. a 9. tříd základních škol.

### 4.3 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou žáci 8. a 9. tříd druhého stupně základních škol. Ve školním roce 2020/21 bylo žáků druhého stupně na českých školách 407 tisíc (*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2020, 2021*). Výběrový soubor tvoří žáci 8. a 9. tříd druhého stupně základních škol, kteří byli osloveni řediteli daných škol na základě naší prosby o zapojení do výzkumu. Školy, na nichž bylo výzkumné šetření uskutečněno, byly vybrány ze všech krajů České republiky skrze prostý náhodný výběr z Rejstříku škol a školských zařízení v České republice, který na svých stránkách provozuje MŠMT. Takto bylo zajištěno, že výběr nebude ovlivněn výzkumníkem.

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Abychom naplnili náš výzkumný cíl, zvolili jsme kvantitativní výzkumné pojetí. Neklademe si za cíl vytvářet nové teorie, ale spíše prozkoumávat již známé a nedostatečně objasněné aspekty vzdělávacího procesu. Vzhledem k tomu, že jsou dostupné již existující nástroje, které dokáží postihnout námi zvolené problémy v dostatečném rozsahu, zvolili jsme pro náš výzkum právě je. Jsou jimi výzkumný nástroj SRQ-CM (The Self-regulation Questionnaire) v jeho zkrácené podobě a nástroj SWBQ (Spiritual Well-Being Questionnaire).

### 5.1 Výzkumné nástroje

Míra autoregulace byla měřena pomocí výše uvedeného nástroje SRQ-CM, tedy Dotazníku autoregulace dětí a mladistvých. Původní verze tohoto nástroje, již sestrojili Brown, Miller a Lawendowski, čítala 63 položek a byla rozdělena na 7 oblastí o devíti položkách. Poměrně zajímavým faktem je významná negativní korelace výsledků dotazníku SRQ s objemem příležitostné konzumace alkoholu. Je zde tedy předpoklad, že pokud jedinec dosáhne nižšího skóre, může mít větší problémy s konzumací alkoholu. Hrbáčková a Kalenda nicméně vytvořily validovanou a zkrácenou verzi, která odpovídá českým podmínkám. Uplatnitelnost tohoto nástroje byla zkoumána u dětí a mladistvých ve věku 11 a více let a zároveň dětí umístěných v zařízeních ústavní péče. V tomto ohledu je tedy plně uplatnitelná i v námi zkoumaném prostředí základních škol. Tato revidovaná verze dotazníku SRQ má počet položek snížen na 12 a tyto položky byly upraveny tak, aby byly pro respondenty dané věkové kategorie co nejlépe formulované a tedy snadno pochopitelné. U každé položky respondenti odpovídají na škále od 1 do 5, tj. nakolik s daným tvrzením souhlasí (Kalenda, Hrbáčková a Hladík, 2015).

Výše zmíněných dvanáct položek je rozděleno po čtyřech do tří faktorů: emoce, uvědomění a regulace. Faktor emoce zjišťuje úroveň regulace emocí. Tato schopnost je zapotřebí pro zvládnutí jiných faktorů působících z vnějšího prostředí a problémy s autoregulací v této oblasti mohou mít za následek negativní dopad na schopnost řešit problémové životní situace. Faktor uvědomění se zaměřuje na specifickou formu sebereflexe. Vystihuje znalost sebe sama a strategií, které je možno aplikovat k regulaci vlastního chování. Třetí faktor, regulace, obsahuje položky týkající se samotné regulace vlastních projevů chování. Je zde kladen důraz na vlastní aktivitu, kterou je k tomuto nutné vyvinout i samotný záměr (Kalenda, Hrbáčková a Hladík, 2015).

Emoce	5.	Snadno se naštvu.
	6.	Dokáže mě rozčítit i úplný nesmysl.
	8.	Snadno se urazím.
	11.	Ztrácím nervy, kdykoli není po mém.
Uvědomění	3.	Než něco udělám, nejdříve si to rozmyslím.
	7.	Smírím se s tím, když něco není tak, jak bych chtěl(a).
	9.	Když něco chci, dokážu být trpělivý/á.
	10.	Když něco chci, naplánuju si nejdříve postup, jak to mám udělat.
Regulace	1.	Umím skrývat své pocity.
	2.	Když jsem smutný/á, vím, jak si zlepšit náladu.
	4.	Když je něco jinak, než bych si přál(a), snažím se s tím něco udělat.
	12.	Dokážu sám/sama sebe uklidnit, když jsem naštvaný/á.

Tabulka 1: Rozdělení položek dotazníku SRQ-CM

Autoři dále uvádějí, že byť se nástroj SRQ-CM jeví jako validní pro měření autoregulace chování dětí a mladistvých, je nutné mít na paměti řadu limitů. V první řadě byl tento dotazník ověřován v rámci institucionálního prostředí a tudíž je otázkou, jaké jsou jeho možnosti použití v prostředích jiných (další studie ověřily tyto možnosti v přirozeném prostředí). Jedním z největších úskalí je zde však samotná koncepce nástroje jakožto dotazníku určeného pro sebedotazování. Přechozí studie ukazují, že děti a mladiství sice mohou mít s autoregulací potíže, nicméně vzhledem k tomu, že mají tušení, co se od nich očekává, odpovídají v dotazníku tak, jak se domnívají, že je to správně a nikoli dle skutečnosti. Výpověď tak může být do jisté míry zkreslená (Kalenda, Hrbáčková a Hladík, 2015).

Pro ověření míry spirituality jsme použili výzkumný nástroj Spiritual Well-Being Questionnaire (SWBQ). Tento nástroj vyvinuli autoři Fisher a Gomez (Gomez a Fisher,

2003). Jak jsme již v krátkosti uvedli výše, vychází ze stejných principů jakožto nástroj FGLL a staví tak na konceptu spirituální pohody zachyceného v rámci čtyř oblastí. Tento nástroj byl také následně rozšířen a nazván SHALOM (Spiritual health and life-orientation measure), ve kterém se pracuje nejen s mírou prožívané spirituální pohody, ale též s ideálním stavem, tak, jak si jej respondenti představují. Tuto rozšířenou verzi jsme však pro náš výzkum nepoužili, neboť se vzhledem k výzkumnému cíli jeví jako bezpředmětná. Velmi důležitým aspektem je propojenost jednotlivých dimenzí tohoto nástroje. Není možné na ně pohlížet jako na oddělené, neboť jsou všechny ve vzájemném vztahu a teprve dohromady tvoří ucelený obraz o spirituální pohodě respondenta.

Nejnovější verze dotazníku nese název SHALOM. Tento název není náhodný, ale velmi trefný. Jednak, jak jsme již uvedli, se jedná v celém znění o Spiritual health and life-orientation measure, tedy název zachycující jak sféru spirituálního zdraví, tak i životní orientace. Životní orientace je zde chápána jako určitý soubor ideálů, které lidé mají v rámci spirituálního zdraví. Název však odkazuje i na hebrejské slovo „shalom“, které znamená „ucelenost, zdraví, mír, harmonii“. Jedná se tedy o komplexní nástroj porovnávající žitou spirituální zkušenost s ideály, které pro tuto zkušenost lidé mají. Toto porovnání pak bylo použito například jako základ pro duchovní péči (Fisher, 2010; Fisher, 2016).

Jak již bylo zmíněno, pro naplnění výzkumného cíle jsme vybrali původní verzi nástroje, tedy SWBQ. Je složen ze dvaceti položek, přičemž každá ze čtyř dimenzí čítá pět položek. Každá položka má formu Likertovy škály mající hodnotu 1 až 5, přičemž respondenti udávají, jak silně po většinu času prožívají různé oblasti uvedené v položkách (1 – velmi málo, 5 – velmi silně). Výsledkem je poté souhrnné skóre každé dimenze. Jednotlivé dimenze si nyní přiblížíme:

1. *Osobní dimenze*, jejím základem je orientace na vztah člověka k sobě samému. Zaměřuje se na hodnoty jedince, jeho identitu i význam života).
2. *Komunální/společenská dimenze*, jak již název napovídá, tato oblast je zaměřena na mezilidské vztahy. Nezaměřuje se však pouze na ně a v úvahu bere i morálku, kulturu, pocit spravedlnosti a víru v lidstvo.
3. *Dimenze životního prostředí*, zde jsou v popředí ty aspekty spirituality, které se vztahují ke vztahu k přírodě, a to ve smyslu určité sounáležitosti vedoucí k pocitu údivu či úžasu.

4. *Transcendentální dimenze*, tato dimenze výzkumného nástroje se orientuje na vztah člověka k Bohu, případně víru v něco, co člověka přesahuje (Fisher a Gomez, 2003; Parířáková a Babinčák, 2018).

Tabulka níže ukazuje strukturu jednotlivých položek dotazníku s přihlédnutím k jeho oblasti.

Osobní dimenze	5.	Pocit vlastní identity
	9.	Sebeuvědomění
	14.	Radost ze života
	16.	Vlastní mír
	18.	Smysl života
Komunální/společenská dimenze	1.	Láska k ostatním lidem
	3.	Odpuštění ostatním
	8.	Důvěra mezi jedinci
	17.	Úcta vůči ostatním
	19.	Laskavost vůči ostatním lidem
Dimenze životního prostředí	4.	Spojení s přírodou
	7.	Úžas z úchvatných scenérií
	10.	Jednota s přírodou
	12.	Harmonie s prostředím
	20.	Vnímání „zázračnosti“ přírody
Transcendentální dimenze	2.	Osobní vztah k posvátnu / s Bohem
	6.	Úcta ke stvořiteli
	11.	Jednota s Bohem
	13.	Pokoj/mír s Bohem
	15.	Život s modlitbou

Tabulka 2: Rozdělení položek dotazníku SWBQ

Nástroj SWBQ jsme použili s využitím jeho validovaného českého překladu, který jsme ještě dále mírně upravili (Marciniak a kol., 2017). Tento překlad vznikl v souvislosti s výzkumem spirituality a progresu Alzheimerovy choroby. Byl validován na starší české populaci a my věříme, že vzhledem k výsledkům původního dotazníku a s přihlédnutím ke kvalitě tohoto překladu, jež byl zpětně konzultován s jeho autorem, jsou výsledky taktéž validní a reliabilní, rozhodli jsme se jej ještě upravit, aby byl vhodnější pro náš výzkumný soubor. Reliabilita původního anglického nástroje byla ověřována na vzorku studentů základních, středních i vysokých škol mezi 11–24 lety a tudíž jej považujeme za vhodný k měření míry spirituality u naší zvolené skupiny respondentů (Parišáková a Babinčák, 2018). Doporučujeme nicméně vlastnosti tohoto výzkumného nástroje dále ověřit, aby tak byl široce použitelný v celé škále situací, stejně, jako jeho původní anglická podoba.

## 5.2 Způsob zpracování dat

Data získaná z dotazníků byla převedena do programu MS Excel a na jejich základě také vytvořeny grafy. Pro vyhodnocení míry autoregulace (VO1–VO1.3) i míry spirituality (VO2–VO2.4) byla použita popisná statistika (aritmetický průměr, směrodatná odchylka). Ke zodpovězení třetí výzkumné otázky a naplnění výzkumného cíle, tj. prozkoumání souvislosti mezi mírou autoregulace a mírou spirituality, byl použit Pearsonův koeficient korelace. Ten nabývá hodnot od -1 do +1, přičemž hodnota 0 ukazuje statistickou nezávislost daných proměnných. Čím blíže je hodnota -1 nebo +1, tím více ukazuje na naprostou závislost daných proměnných, potažmo tím těsnější je jejich vztah. Pakliže je hodnota kladná, s růstem jedné proměnné roste i druhá, pakliže je hodnota záporná, s růstem jedné proměnné druhá klesá (Chráška, 2007).

Samotný Pearsonův koeficient korelace má však i své nevýhody. Vypovídá o korelaci mezi dvěma proměnnými, nevypovídá však o tom, zdali je tento vztah smysluplný. Provedli jsme tedy logickou analýzu ke zvážení všech okolností zkoumaného vztahu a následně bylo také provedeno ověření statistické významnosti na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ . Taktéž byl pro lepší představu o výpovědních hodnotách koeficientu korelace vypočítán i koeficient determinace.

## 6 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

V této kapitole a jejích podkapitolách se podíváme na výsledky uskutečněného dotazníkového šetření a na získaná data se zaměříme jak z širšího, obecnějšího pohledu, tak i do většího detailu. Pokusíme se vyzdvihnout nejdůležitější zjištění a dále je interpretovat.

Celkem bylo osloveno 600 škol z celé České republiky a dotazník zodpovědělo 369 žáků 8. a 9. tříd. Genderové rozložení respondentů je velmi rovnoměrné, neboť 51 % z nich tvoří muži a 49 % ženy. Stejně tak jsou dobře zastoupeny oba sledované ročníky, kdy 57 % respondentů dochází do 8. třídy a 43 % do 9. třídy. Respondenti byli též dotazováni, z jakého jsou kraje. Čtyřmi nejvíce zastoupenými kraji jsou kraj Vysočina (22 %), Karlovarský kraj (20 %), Ústecký kraj (13 %) a Plzeňský kraj (12 %). Zastoupeny jsou však všechny kraje, byť některé pouze marginálně.

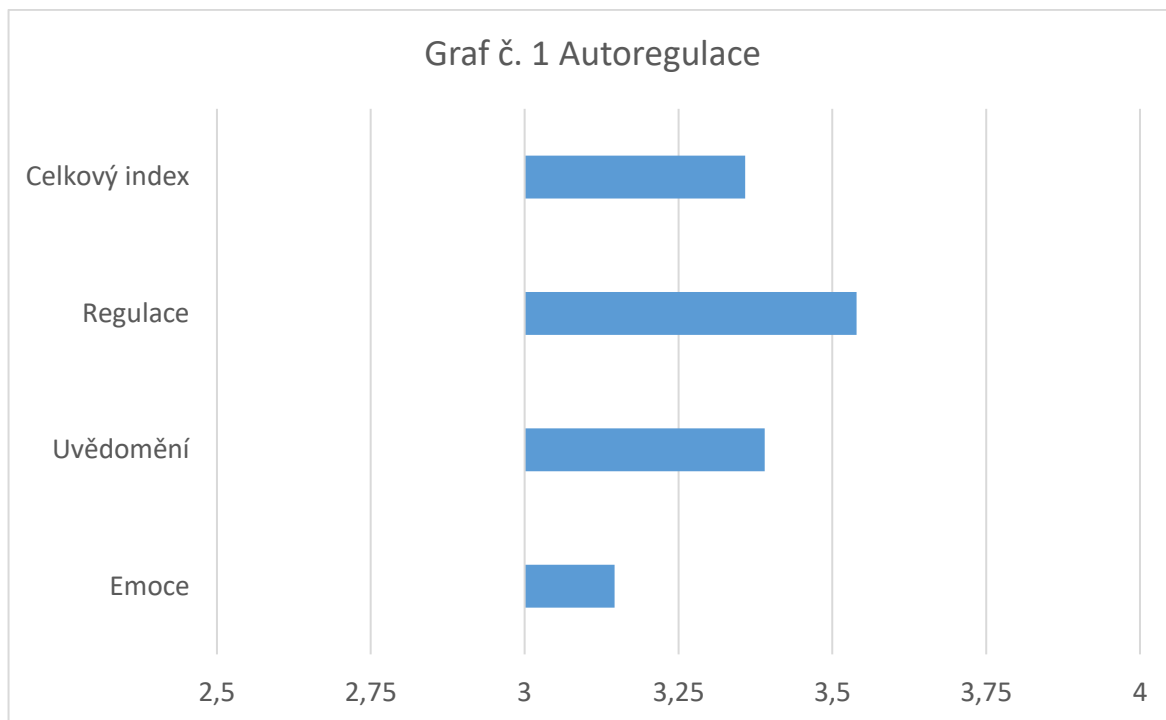
### 6.1 Celkové shrnutí získaných dat

Nejprve se na získaná data podíváme v obecné rovině. V jednotlivých podkapitolách se tedy zaměříme na charakteristiku našeho výzkumného souboru jak po stránce autoregulace, tak i spirituality a odpovíme si tak na první i druhou výzkumnou otázku.

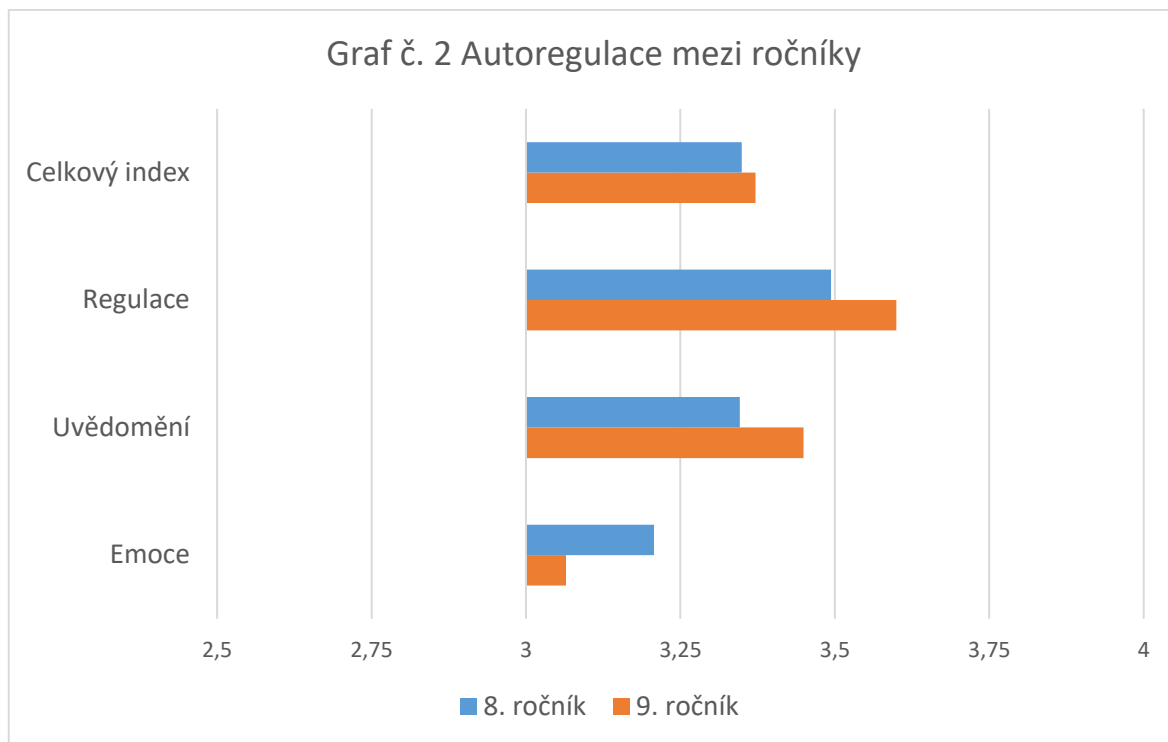
#### 6.1.1 Autoregulace

Níže je uveden graf znázorňující naměřené hodnoty jednotlivých faktorů autoregulace i s celkovým indexem. Podíváme-li se na zjištěné hodnoty, zjistíme, že jsou nadprůměrné a níže si je rozebereme více do hloubky a zamyslíme se nad jejich implikacemi. Nejvyšší hodnoty dosahuje faktor regulace (3,54), po něm je faktor uvědomění (3,39) a nejnižší hodnoty dosahuje faktor emoce (3,15). Celkový index pak dosahuje hodnoty 3,36.





Jak jsme uvedli, nejvyšší hodnoty dosahuje faktor regulace. V tomto faktoru je kladen důraz na samotnou regulaci, tj. vlastní aktivitu, kterou respondenti vyvinou v případě, že je jejich aktuální situace neuspokojivá. Toto je velmi důležitý aspekt autoregulace, neboť ovlivňuje způsob, jakým respondenti reagují na situace kolem sebe, a to i v momentě, kdy ostatní faktory selhávají. Faktor uvědomění dosahuje též vysokých hodnot a vypovídá o tom, že respondenti si jsou do jisté míry vědomi strategií, které mohou využít. Překvapivě nízkým se však v porovnání s těmito faktory jeví faktor emoce. Nízká úroveň regulace emocí může mít za následek nezvládnání náročnějších životních situací a dotýká se prvotních reakcí na nepříznivé podněty. Z naměřených dat lze usuzovat, že respondenti mají do určité míry komplikace s ovládním svých emocí, tj. snáze se rozčílí či ztratí nervy. Jsou si ale již vědomi určitých strategií uplatnitelných pro vyrovnání se s těmito situacemi a dále jsou schopni jednat tak, aby se opět uklidnili a zlepšili si náladu. Toto odpovídá předpokladům vztahujícím se k věku respondentů a skutečnosti, že v 8. a 9. ročníku prochází obdobím puberty. Jedním z rysů tohoto období jsou mimo jiné hormonální změny a emoční labilita spojená s pocity úzkosti či ztráty jistoty. Nižší hodnota faktoru emoce je tedy očekávatelná.

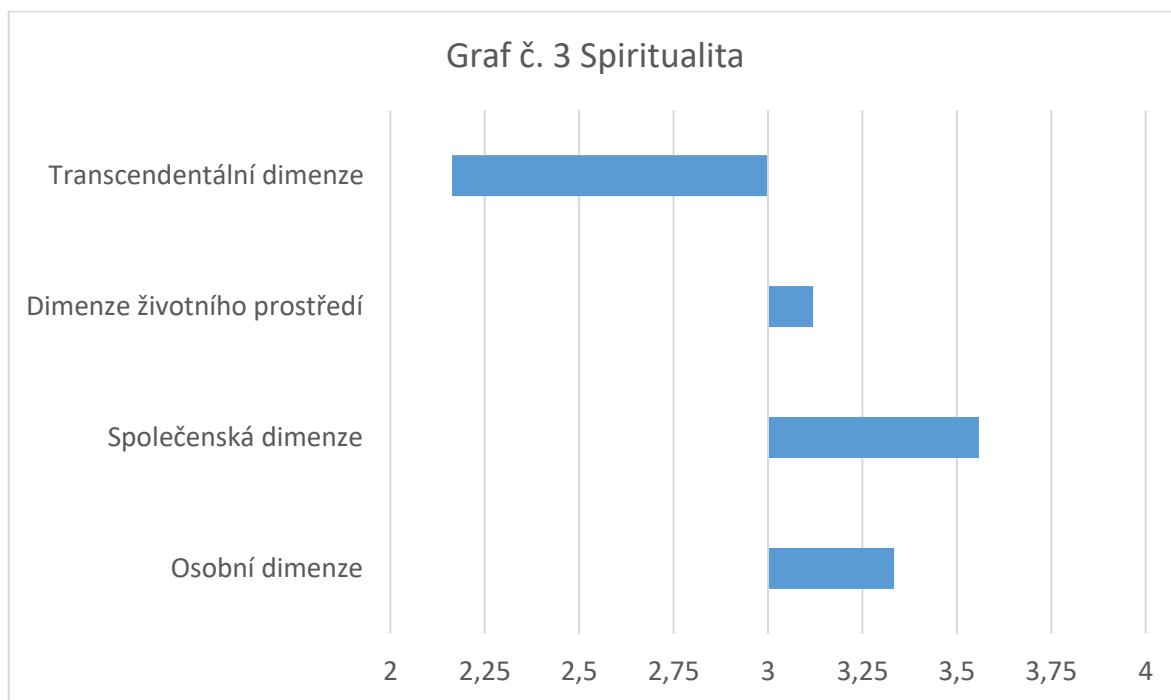


Pro zajímavost jsme provedli také srovnání autoregulace mezi sledovanými ročníky. Předpokládali bychom, že jednotlivé hodnoty mírně vzrostou a budou odrážet psychický vývoj respondentů. U faktoru regulace i uvědomění skutečně došlo k nárůstu, a to takřka o tutéž hodnotu. U faktoru emoce však nedošlo k nárůstu, ba dokonce k výraznému poklesu v jeho hodnotě. Je namístě připomenout, že se nejedná o tytéž respondenty a longitudinální sledování jedné skupiny, tudíž není možné usuzovat, nakolik se jedná o rozdíl způsobený věkem, či povahou daných respondentů. I tak nás však tyto naměřené hodnoty překvapily, neboť bychom nepředpokládali, že mezi sledovanými ročníky bude v tomto směru rozdíl. Proč mají respondenti vyššího ročníku větší problém regulovat své emoce zůstává otázkou. Uvažovat se dá kupříkladu o povaze období, kdy končí na stávající škole a musí se více než kdy předtím rozmýšlet, kam budou směřovat dále. Pokud vezmeme v potaz, že bylo dotazníkové šetření provedeno v březnu, tedy ke konci školního roku, v kterémžto období si žáci již podali přihlášky na nové školy a ukončují současné studium, jedná se o období do jisté míry emocionálně nestabilní a turbulentní.

### 6.1.2 Spiritualita

Druhou částí dotazníku byl nástroj SWBQ měřící míru spirituality. Níže přikládáme graf ilustrující souhrnné hodnoty pro jednotlivé dimenze. Jak je patrné, nejvyšší hodnoty dosáhla společenská dimenze (3,56), dále pak osobní dimenze (3,33) následovaná dimenzí životního prostředí (3,12) a nejnižší hodnoty nabyla transcendentální dimenze (2,16). Až na jednu

dimenzi dosahují tedy všechny zbývající nadprůměrných hodnot. Stejně jako u autoregulace, i zde si výsledky přiblížíme a pokusíme se o jejich interpretaci.



Domníváme se, že není překvapující, že nejvyšší hodnoty nabyla společenská dimenze. Je totiž zaměřena obecně prosociálně a tudíž nemusí být interpretována explicitně spirituálně. Upozorníme zde také na skutečnost, že jsme zvolili verzi dotazníku bez jejího komparativního aspektu, kde by respondenti uváděli i jejich představu o ideálu pro spirituální zdraví. Zároveň respondenti hovoří sami o sobě a je tedy otázkou, zdali dle svých odpovědí jedná i v praxi (tj. odpouštějí ostatním, jsou uctiví, laskaví apod.). Toto zjištění odpovídá dosavadním teoretickým poznatkům hovořících o tom, že spiritualita v této věkové kategorii nabývá primárně vztahové roviny. Druhou významnou dimenzí je dimenze osobní. Dle nás jsou naměřené hodnoty pozitivní, neboť právě v období pubescence je problematika vnitřní integrity a identity velmi podstatná. To, že pociťují radost ze života, smysl života, či pocit vlastní identity vnímáme jako pozitivní ukazatel. U dimenze životního prostředí můžeme pozorovat spíše průměrné či lehce nadprůměrné hodnoty.

Dimenzí, která se vymyká všem ostatním a která dosahuje výrazně podprůměrných hodnot je transcendentální dimenze. Důvodů pro tyto naměřené hodnoty může být celá řada. Jeden nicméně vnímáme jakožto nejpravděpodobnější. Pakliže se podíváme na jednotlivé položky, kterými je transcendentální dimenze tvořena, můžeme si povšimnout jednoho aspektu – tři z těchto položek explicitně obsahují slovo „Bůh“ a zbylé dvě obsahují pojmy („stvořitel“

a „modlitba“), které mají k tomuto pojmu velmi blízko. Podívejme se blíže na distribuci odpovědí u těchto položek.

Položky	N	Min	Max	Průměr	Směrodatná odchylka
Položka č. 2	369	1	5	2,04	1,38
Položka č. 6	369	1	5	2,83	1,41
Položka č. 11	369	1	5	1,95	1,40
Položka č. 13	369	1	5	2,18	1,34
Položka č. 15	369	1	5	1,82	1,27

Tabulka 3: Výsledky z transcendentální dimenze

Jak je patrné, většina položek dosahuje hrubě podprůměrných hodnot. Není překvapením, že nejnižší naměřenou hodnotu má položka č. 15, která se dotazuje na prohlubování života s modlitbou. Domníváme se, že není možno v našem výzkumném souboru očekávat přílišný počet praktikujících věřících. Připočteme též skutečnost, že tato položka explicitně hovoří o „modlitbě“ a předpokládáme, že s sebou toto slovo nese religiózní konotaci. Stojí za zamyšlení, zdali by naměřená hodnota byla obdobná, kdyby se položka dotazovala kupř. na život s meditací. Další velmi nízkou hodnotu nabyla položka č. 11. Toto též není překvapující, neboť spojení „jednota s Bohem“ může být pro celou řadu respondentů těžká k uchopení, zatímco položky zaměřující se spíše na vztahovou rovinu (tj. položka č. 2, 6 a 13), jsou respondentům bližší, neboť v tomto věku se spirituální rovina života projevuje právě ve vztahové rovině. Můžeme si však povšimnout jedné položky, která se ostatním vymyká, tj. položky č. 6. Ta dosahuje téměř průměrné hodnoty a dotýká se prohlubování úcty ke stvořiteli. Je otázkou, proč tomu tak je. Jedním z možných vysvětlení může být slabší konotace s religiózním kontextem a pojem „stvořitel“ může být pojímán do jisté míry volněji (např. oproti pojmu „Bůh“, který je v našich kulturních podmínkách ústředním pojmem křesťanské tradice). I tak toto zjištění však neodpovídá tomu, co bychom mohli předpokládat.

Domníváme se tedy, že důvodem pro takto nízkou průměrnou hodnotu transcendentální dimenze je religiózní konotace, která je pocíťována u čtyř z pěti položek této dimenze. Předpokládáme, že pokud jsou položky formulovány „nenábožensky“, odpovídají na ně respondenti bez větších předsudků, které by mohly vůči více religiózně orientovaným položkám mít. Pro potvrzení či vyvrácení našeho předpokladu bychom na tomto místě tedy

chtěli doporučit provedení výzkumu, jehož cílem by bylo zjištění vnímání pojmů dotýkajících se nenáboženské i náboženské spirituality. Jako vhodná se zde jeví metoda sémantického diferenciálu, která by byla vhodná i s přihlédnutím k věku respondentů výzkumného souboru.

Pakliže bychom měli shrnout výsledky spirituální části dotazníku, vnímáme je jakožto pozitivní. Naměřené hodnoty jsou až na jednu výjimku nadprůměrné a poukazují tak na pozitivní míru spirituality a potažmo spirituální pohody. Výsledky jsou však do jisté míry zkresleny určitými konotacemi, které některé položky mají, vizte výše. Jednou z možností pro budoucí výzkumy spirituality u této věkové kategorie by tak také mohlo být přeložení, ověření a následné využití jiné verze dotazníku SHALOM (potažmo SWBQ), kterou John W. Fisher sestrojil s ohledem na mírnou kritiku původního nástroje, dotýkající se právě nábožensky orientovaných otázek. Tato verze dotazníku by mohla být vhodnější v celé řadě situací, a to s přihlédnutím k existujícím postojům vůči institucionalizované religiozitě (vizte kap. 2.4).

## 6.2 Souvislost mezi mírou autoregulace a spirituality

V této kapitole se podíváme na ústředí otázku našeho výzkumu, a tedy zdali existuje souvislost mezi mírou autoregulace a mírou spirituality. Z naměřených hodnot vyplývá celá řada velmi zajímavých poznatků a ty si dále popíšeme. Níže je uvedena tabulka Pearsonových koeficientů korelace mezi jednotlivými faktory a dimenzemi autoregulace a spirituality. Pro přehlednost jsou jednotlivé hodnoty zvýrazněny barvami v závislosti na síle závislosti – modrá značí velmi slabou závislost, jemně červená nízkou závislost a tmavě červená střední (značnou) závislost. Při tomto rozdělení jsme vycházeli z přibližné interpretace, kterou uvádí např. Chráska (2007). Nutno dodat, že u všech hodnot označených barvou byla ověřena a potvrzena statistická významnost, a to na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ . U hodnot bez zvýraznění nebyla potvrzena statistická významnost. Jedinou výjimkou je koeficient korelace mezi faktorem emoce a společenskou dimenzí, u kterého byla tato významnost potvrzena až pro hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ . Vzhledem k volnosti tohoto vztahu se mu ale nebudeme věnovat.

Koeficienty korelace mezi autoregulací a spiritualitou				
	Osobní dimenze	Společenská dimenze	Dimenze životního prostředí	Transcendentální dimenze
Emoce	0,21	0,13	0,06	-0,05
Uvědomění	0,41	0,36	0,31	0,07
Regulace	0,48	0,33	0,23	0,13

Tabulka 4: Koeficienty korelace mezi autoregulací a spiritualitou

Z výše uvedené tabulky vyplývá několik informací, které si postupně popíšeme a pokusíme se o jejich interpretaci. Na obecné rovině lze tvrdit, že byla nalezena pozitivní a statisticky významná souvislost mezi několika faktory autoregulace a dimenzemi spirituality. Je dobré též zmínit, že všechny korelace až na jednu, a to tu nejslabší, jsou pozitivními korelacemi. Nebyla tedy nalezena žádná statisticky významná negativní souvislost mezi sledovanými jevy. Nejsilnější souvislost byla nalezena mezi faktorem regulace a osobní dimenzí. Tímto se potvrdil náš první předpoklad. Na základě koeficientu determinace jsme schopni určit, že zhruba ze 23 % je faktor regulace ovlivněn osobní dimenzí spirituality. Vystává otázka, jakým způsobem lze tento vztah interpretovat. Jak jsme již uvedli v kap. 3 a 5.1, osobní dimenze je založena na vztahu člověka k sobě samému. Je zaměřena na jeho hodnoty, radost ze života, pocit smyslu života a vlastní identity a do jisté míry i na vidění světa. Faktor regulace se dotýká schopnosti člověka jednat ve vztahu k sobě samému, aby si byl schopen udržet vnitřní integritu a vyrovnal se tak s nepříznivými životními situacemi. Domníváme se tedy, že čím silnější je u žáka pocit identity a smyslu života, čím pevnější jsou jeho hodnoty a nakonec čím integrovanější osobností je, tím silnější je jeho „pud sebezáchovy“, jeho snaha udržet si dosažený vnitřní klid, schopnost skrýt své pocity a také odhodlání jednat, když se dostane do situace, která je pro něj nevyhovující. Usuzujeme, že s tím, jak sílí vymezení daného žáka, tím je ochotnější a aktivnější si toto vymezení udržet. Toto souvisí se znalostí sebe sama, kterou osobní dimenze reflektuje a na které je pak možno stavět strategie vedoucí k regulaci sebe sama.

S výše uvedeným zjištěním úzce souvisí a podporuje jej i zjištění další, tj. nalezení významné souvislosti mezi osobní dimenzí a faktorem uvědomění. Z analýzy vyplývá, že je faktor uvědomění uvedenou dimenzí ovlivněn přibližně ze 17 %. Dá se předpokládat, že se sílící znalostí sebe sama ve smyslu své osobnosti a životního směřování, roste i vytrvalost člověka dosáhnout svých cílů a znalost možných uplatnitelných postupů pro jejich dosažení, což jsou schopnosti reprezentované faktorem uvědomění. Také se zde ukazuje vliv na schopnost smíření se s případnými obtížemi. Obě výše uvedená zjištění považujeme za

zásadní a dokazují význam spirituální roviny života i v této věkové kategorii. Ta napomáhá člověku poznávat sama sebe, vymezovat se a na tomto základě být pak odhodlaný zvládat náročné životní situace pomocí vhodných autoregulačních strategií. Tato zjištění mají podle nás významný dopad i pro edukační praxi. Vhodný rozvoj spirituální stránky lidského života může mimo jiné snižovat pravděpodobnost sociálně nežádoucího jednání a tím přispívat k efektivitě edukačního procesu. Nakonec, žák, který je vnitřně integrovaný, poznávající sám sebe a smysl svého života, by měl být cílem edukační praxe, neboť přesně tyto vlastnosti jsou potřebné, má-li se žák ve svém dalším životě (tj. po základní škole) stát platným členem společnosti a šťastnou osobností. Jak již bylo lehce předesláno v kap. 1.2, velmi přínosným by mohl být výzkum zkoumající vztah spirituality a autoregulace učení. Tento výzkum je vzhledem k výše uvedeným zjištěním o to více nasnadě. Vzhledem k tomu, že je autoregulace učení s autoregulací v jejím obecném pojetí úzce spjata, je možné předpokládat, že i ona bude do jisté míry ovlivněna spiritualitou a tím by se vztah spirituální roviny života a edukace o to více prohloubil.

Nižší, přesto důležité závislosti byly nalezeny i mezi společenskou dimenzí a faktory uvědomění a regulace. Faktor uvědomění je společenskou dimenzí ovlivňován zhruba ze 13 % a faktor regulace touto dimenzí z 11 %. Tyto závislosti již nejsou natolik silné, jako ve výše uvedených případech, i tak je ale záhodno se jim alespoň do určité míry věnovat. Podrobíme-li tyto souvislosti logické analýze, zjistíme, že nejsou nikterak překvapivé. Společenská dimenze se týká vztahu ke druhým lidem, tj. pociťování lásky, odpuštění, důvěry, úcty atd. Dává naprostý smysl, že čím více tyto aspekty lidé pociťují, tím spíše budou uvažovat nad tím, než něco udělají a budou smířliví s nepříznivou situací, aby tak neublížili druhým lidem a jsou také více trpěliví, když nejde vše podle jejich představ. Zároveň jsou také schopnější skrývat své pocity a s tím, jak sílí a prohlubuje se vztah ke druhým lidem, jsou také ochotnější udělat něco se situací, která se těchto lidí negativně dotýká. Tato zjištění pouze dále dokazují vztah spirituality a vztahu ke druhým lidem a ochotě jim pomoci, k čemuž je regulace vlastního jednání potřeba.

Svou o něco nižší těsností následuje vztah mezi dimenzí životního prostředí a faktorem uvědomění. Na rozdíl od výše uvedených vztahů, zde si na základě logické analýzy dovoluujeme tvrdit, že zde neexistuje plně smysluplný vztah. Je do jisté míry možné, že harmonie a jednota s přírodou s sebou nesou vnitřní klid a schopnost usebrání, a to by se následně mohlo odrážet v silnější smířlivosti a trpělivosti. Toto vysvětlení však ponecháváme otevřené a tomuto, byť statisticky významnému vztahu, nebudeme dále

věnovat pozornost. Byl také nalezen vztah mezi dimenzí životního prostředí a faktorem regulace. Tento faktor je jí ovlivňován zhruba z 5 %. Zde je mírná souvislost logická. Dá se předpokládat, že čím více člověk pocítuje harmonii s přírodou, úžas z úchvatných scénérií a je pro něj příroda příjemným místem, tím více se bude schopen uklidnit či zlepšit si náladu, a to právě třeba výletem do přírody.

Víceméně zanedbatelná souvislost byla též nalezena mezi faktorem emoce a osobní dimenzí. Tento vztah je do jisté míry též logický, neboť je očekávatelné, že člověk, který si je vědom sám sebe, pocítuje vnitřní mír a radost ze života, se tak snadno nenaštve či neurazí. Tímto se dostáváme k faktoru emoce jakožto celku. Jak je patrné z tabulky 4, byl nalezen pouze jeden statisticky významný vztah, a to právě výše uvedený. Vztah s ostatními dimenzemi spirituality nebyl prokázán. Náš druhý předpoklad, tj. znatelný vztah mezi faktorem emoce a společenskou dimenzí se tedy nenaplnil. Téměř kompletní nezávislost faktoru emoce na spiritualitě je dle nás dána dvěma podstatnými aspekty. Prvním z nich je charakter faktoru emoce. Ten je zaměřený na afektivní složku jednání a ta jako taková tolik nepodléhá žádné z oblastí spirituality. Jistou měrou je očekávatelné, že sílící pocit vnitřního míru a radosti ze života bude mít vliv na to, jak snadno člověk ztratí nervy nebo se urazí. Je ovšem otázkou, nakolik spiritualita dokáže zmírňovat osobnostní rysy, mezi kterými může být kupříkladu neuroticismus. Druhým a podstatnějším aspektem, jež má podle nás vliv na naměřené hodnoty, je povaha výzkumného souboru. Jak již bylo vyzdviženo výše, jedná se o respondenty ve věku pubescence. Toto období se vyznačuje emoční nestabilitou a nebylo by tedy divu, že spiritualita, která má v tomto věku spíše vztahovou povahu, není schopná vyvážit tuto emoční reaktivitu.

Posledním aspektem naměřených hodnot, který se ještě sluší okomentovat, je patrná většinová nezávislost autoregulace na transcendentální dimenzi spirituality. Toto zjištění opět neodporuje logice a dle nás zde není očekávatelná spojitost, a to s přihlédnutím k povaze této dimenze a faktorů regulace. Připomeňme též, že naměřené hodnoty nepovažujeme za plně reprezentativní a předpokládáme zde existenci negativního vlivu spojených s religiózní povahou položek této dimenze.

Dovolíme si nyní shrnout získané poznatky a vyzdvihnout nejdůležitější zjištění, která z provedeného šetření vyplynula. Na jeho základě můžeme tvrdit, že naměřené hodnoty autoregulace jsou nadprůměrné, což vnímáme jako pozitivní. Žáci 8. a 9. tříd jsou si vědomi strategií uplatnitelných pro regulaci vlastního chování a jsou také ochotní efektivně jednat v případech nevyhovujících životních situací. Jejich schopnost regulace emocí je



z naměřených hodnot nejnížší a toto připisujeme především věkové kategorii respondentů a aktuálnímu životnímu období (zahrnující pubescenci, opouštění základní školy a hledání si školy nové). Zajímavým zjištěním byl pokles v naměřených hodnotách faktoru emoce mezi ročníky. Spiritualita dosáhla ve třech ze čtyř dimenzí taktéž nadprůměrných hodnot, což je opět pozitivním znakem. Nejlépe je na tom víceméně obecně prosociálně pojatá společenská dimenze, týkající se vztahu ke druhým lidem, následovaná dimenzí osobní, dotýkající se vztahu k sobě samému. Nižší, přesto nadprůměrné, hodnoty dosahuje též dimenze životního prostředí. To lze nejspíše připisovat povaze jejích položek, které se do jisté míry dotýkají sebezpřesahujících prožitků. Významně podprůměrné hodnoty nabyla transcendentální dimenze. Zde předpokládáme určitou míru zkreslení zapříčiněnou explicitně religiózní povahou těchto položek. Východiskem pro budoucí výzkumy by tedy mohlo být použití jiné, již sestrojené verze nástroje SWBQ, ve které jsou tyto položky přeformulovány.

Jak je taktéž patrné z výše uvedeného vyhodnocení výsledků, vztah mezi autoregulací a spiritualitou byl potvrzen, a to hned mezi několika faktory a dimenzemi. **Hypotéza H1 tedy byla potvrzena** a můžeme říci, že spiritualita hraje významnou roli v souvislosti s autoregulací a dovoluujeme si tvrdit, že je do určité míry i jejím determinanem. U námi sledované věkové kategorie, tj. u žáků 8. a 9. tříd, je patrné, že spiritualita sice významně neovlivňuje regulaci emocí, ovlivňuje ale autoregulaci na úrovni plánování vhodných regulačních strategií a cílevědomosti, stejně tak, jako následné odhodlání jednat a nepříznivým situacím se aktivně postavit. Získaná data lze interpretovat tak, že čím silnější je žákova vnitřní integrita, tj. čím silnější je jeho cítění smyslu života, vlastní identity, či radosti ze života a v konečném důsledku čím pozitivnější má vztah sám k sobě, tím lépe je schopen se rozhodovat v náročných situacích, prokázat trpělivost, plánovat postup činností a v neposlední řadě též efektivně a aktivně přistupovat k životním nesnázím. Taktéž je možno vyvodit, že s tím, jak se u jedinců prohlubuje vztah ke druhým lidem, sílí opět jejich schopnost regulovat své chování. Toto není nijak překvapivé, neboť je pouze logické, že pociťují-li lásku ke druhým, odpuštění, laskavost atd., tím spíše budou uvažovat, jak se ke druhým budou chovat a podle toho též jednat. Jinými slovy, čím vyšší je míra spirituality v oblasti vztahů ke druhým lidem, tím silnější je jejich schopnost autoregulace a předpokládáme, že toto zpětně pozitivně ovlivňuje tyto vztahy.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Vzhledem k povaze našeho výzkumu, který nebyl zaměřen na konkrétní aspekty práce se spiritualitou v rámci edukačního procesu, není na místě formulace konkrétních doporučení pro pedagogickou praxi. Je však nutno na základě aktuálních teoretických poznatků i dat naměřených naším výzkumem vyzdvihnout význam práce s těmito aspekty. Právě na toto by podle nás měla být, po nalezení vhodného pojetí spirituality a důkladném prozkoumání dalších vztahů spirituality s aspekty edukačního procesu, upřena vědecká pozornost. Konkrétní doporučení pro pedagogickou praxi by měla být výsledkem dlouhodobého a zevrubného vědeckého úsilí. Jakých podob toto úsilí může nabývat tedy představujeme v této kapitole, kde alespoň jemně nastíníme naše doporučení pro další možné vědecké bádání.

1. Doporučujeme zaměřit se na nalezení vhodného pojetí spirituality, které by bylo uplatnitelné v rámci edukační praxe, a to s přihlédnutím k různým věkovým kategoriím (u kterých se různí duševní a v návaznosti na to i spirituální vývoj). Uplatnitelným se zde jeví koncept spirituální gramotnosti, kterou jsme pouze v náznaku definovali jako lidskou kapacitu vstřebávat, zpracovávat a konstruovat spirituální obsahy a vyvozovat z nich příslušné jednání. Koncept spirituality je značně široký a nesmíme také zapomínat na jeho povahu, která se v průběhu lidského života může měnit. Je zde na místě vyzdvihnout též koncept, ze kterého vychází námi použitý výzkumný nástroj, a tedy koncept spirituální pohody. Tento koncept se jeví jako velmi dobrý ve vztahu k různým věkovým kategoriím, je však otázkou, nakolik je uplatnitelný v rámci pedagogiky. Uvedení tohoto konceptu do pedagogické oblasti by tedy mohlo být též řešením. Nalezení vhodného pojetí, odrážejícího proměnlivou povahu spirituality a uplatnitelného v rámci edukační praxe, je klíčové.
2. V návaznosti na výše uvedené bychom doporučovali sestavení a ověření výzkumného nástroje, který by nově předložený koncept reflektoval. Zapotřebí by byla jeho verifikace na široké škále respondentů, tj. žáků různých věkových kategorií, ze základních, středních i vysokých škol.
3. Přínosem může být taktéž zjištění pohledů či postojů žáků k pojmům spjatým jak s tradiční religiozitou (kupř. Bůh, stvořitel, modlitba, kostel, církve, mše, bohoslužba, kněz, spása...), tak s pohledy na pojmy vztahující se spíše k nenáboženské spiritualitě (např. transcendentno, vyšší síla, meditace, osvícení...). Doporučovali bychom provést

toto šetření u žáků jak základních, tak i středních škol, tj. žáků různých věkových kategorií. Domníváme se, že tyto prekoncepty, se kterými žáci přistupují ke spiritualitě mohou do značné míry ovlivnit výpovědní hodnotu ostatních prováděných výzkumů z této oblasti.

4. Jestliže máme s konceptem spirituality pracovat, je nutné se též zaměřit na determinanty spirituálního vývoje ve vztahu k edukaci. Je tedy na místě identifikovat, jaké aspekty edukačního procesu se podílejí na jejím rozvoji. Jak jsme již předestřeli v teoretické části práce, domníváme se, že aktuálně mají tyto determinanty spíše latentní podobu. Jinými slovy, práce s nimi není do značné míry uvědomělá, ale nevědomá. Nalezení těchto aspektů nám pak umožní s nimi cíleně pracovat a v konečném důsledku rozvíjet u žáků spirituální rovinu života tak, aby se stali šťastnými a vnitřně integrovanými osobnostmi. Předpokládáme, že cílenou prací se spirituálními aspekty edukace se sníží množství žáků s výchovnými problémy a množství sociálně patologických jevů. Je zde na místě opět zdůraznit, že prací se spirituálními aspekty edukace nemáme na mysli žádnou podobu náboženské indoktrinace. Jedná se o rozvíjení roviny života, která jej obohacuje v mnoha nenáboženských oblastech a ze které, bude-li to tak daný člověk cítit, může zdravé a uvědomělé náboženské přesvědčení dále plynout.
5. Dalším krokem vědeckého bádání v oblasti spirituality by mělo být nalezení efektivních způsobů, jak s výše uvedenými aspekty pracovat, jinými slovy, jak je v rámci pedagogické praxe uchopit. Výsledkem by pak byla jasná doporučení pro pedagogickou praxi, o která by se mohli pedagogičtí pracovníci opřít.
6. Zajímavým se jeví potenciální výzkum vztahu spirituality a autoregulace učení. My jsme se v našem šetření zaměřili na autoregulaci v jejím širším kontextu. Tento vztah je pro pedagogickou praxi jistě velmi důležitý, nicméně je otázkou, do jaké hloubky sahá. Navrhujeme tedy provedení šetření zkoumající vztah spirituality a autoregulace učení, neboť předpokládáme vztah mezi spiritualitou a motivací učit se, která je pro autoregulaci učení tak podstatná. V rámci spirituální praxe je také podstatná práce se svými emocemi, myšlenkami a pozorností. Je tedy možné, že může mít vliv i na další podstatný determinant autoregulace učení – kognitivní strategie. Dalším determinantem je kupř. prostředí. Dá se předpokládat, že spirituálně kultivující prostředí má významný vliv jak na autoregulaci obecně, tak i na autoregulaci učení.
7. Dále při úvahách nad propojením spirituality a edukačního procesu vnímáme jakožto zajímavý krok provedení kvantitativního výzkumu, který by zkoumal souvislost mezi

mírou spirituality a self-efficacy u žáků různých věkových kategorií. Vzhledem k povaze spirituality a jejímu vlivu na kvalitu života (např. na vztah sama k sobě), se dá předpokládat pozitivní vliv na vnímanou osobní účinnost. Výsledky tohoto výzkumu by dále poodkryly možný vliv spirituality na další rovinu života, která se pak promítá i v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.

Výše předkládaná doporučení vnímáme pouze jako nástin možností. Věříme, že spiritualita vzhledem ke své povaze zasahuje do celé řady dalších problematik. Jedná se o průsečík vnitřního světa žáka a světa vnějšího, v němž se žák pohybuje. Na jednu stranu jsme si vědomi limitů spirituality a nechápeme ji jako determinant každé životní oblasti, na stranu druhou však musíme reflektovat její význam a šíři. Jedině tak podle nás získá edukační proces rovinu, která je v něm tak dlouho opomíjena a nebývá zapotřebí. Věříme, že hlubší prozkoumání problematiky spirituality ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu procesu může mít dalekosáhlý pozitivní dopad na efektivitu tohoto procesu i životní dráhy jednotlivých žáků.

Další z rovin vědeckého bádání, kterým jsme se v této práci vzhledem k jejímu zaměření nevěnovali, je souvislost spirituality a sociální práce. Téma spirituality u studentů sociální práce či sociálních pracovníků je již poměrně zmapované. Pozornost si však zaslouží i souvislost se sociálně znevýhodněnými klienty sociální práce, kde by práce se spiritualitou mohla sloužit jako nástroj emancipace a zvýšení životní spokojenosti. Propojením roviny pedagogické a sociálně-pracovní se pak také dostáváme k problematice sociálně znevýhodněných žáků, kde by vhodná práce se spirituálními aspekty života mohla mít opět pozitivní dopad.

## ZÁVĚR

Tato práce je zaměřena na problematiku autoregulace, spirituality a vztahu mezi nimi. Oběma těmito tématům je v našich končinách věnována spíše jen okrajová pozornost, byť je jejich význam pro pedagogickou praxi značný. Z odborné literatury vyplývá, že autoregulace je jedním ze zásadních aspektů výchovně-vzdělávacího procesu. Schopnost ovládat své emoce, pozornost a chování do značné míry determinuje efektivitu tohoto procesu a zaměříme-li se na autoregulaci učení, je pak spjitost s tímto procesem ještě užší. Spiritualitě je věnována značná pozornost kupř. ve Spojených státech amerických, Austrálii či Indii. U nás se uvádí do spjitosti především s psychologií, což reflektuje i soudobá odborná literatura. Ilustrací na zahraniční literatuře jsme však poukázali na její význam i v oblasti pedagogických věd, kde hraje nebývale podstatnou roli. Na základě aktuálních poznatků jsme se pak pokusili zdůvodnit, kde vnímáme vztyčné plochy pro náš předpoklad, že míra spirituality má vliv na míru autoregulace.

Cílem naší práce bylo tedy prozkoumat, zdali existuje souvislost mezi mírou autoregulace a mírou spirituality u žáků 8. a 9. tříd základních škol. V teoretické části jsme se postupně zaměřili na autoregulaci, spiritualitu (a význam jejího zkoumání z pohledu pedagogických věd) a na vztah mezi nimi. V praktické části jsme k dosažení výzkumného cíle využili dvou výzkumných nástrojů – SRQ-CM pro měření míry autoregulace a SWBQ pro měření míry spirituality. Naše pojetí tedy bylo kvantitativní. Ústředím bodem teoretické části pak bylo testování souvislostí mezi jednotlivými faktory autoregulace a dimenzemi spirituality.

Výzkumný cíl se nám podařilo naplnit a výzkum zřetelně prokázal souvislost mezi několika faktory autoregulace a dimenzemi spirituality. U respondentů, tj. žáků 8. a 9. tříd základních škol, jsme naměřili nadprůměrné hodnoty autoregulace, kdy nejnižší z naměřených hodnot patřila faktorů emoce. Domníváme se, že je toto dáno věkem respondentů a životním obdobím. Obecně však můžeme tvrdit, že námi sledovaní žáci mají dobrou schopnost autoregulace. Naměřené hodnoty spirituality byly většinou také nadprůměrné, což poukazuje na pozitivní míru spirituální pohody, tzn. pozitivní vztah k sobě, ke druhým a k životnímu prostředí. Podprůměrných hodnot však dosáhla transcendentální dimenze. Předpokládáme, že zde hrají roli prekoncepty, se kterými žáci přistupují k religiózně formulovaným položkám této dimenze. Jak jsme již nastínili, pro další výzkumy bychom tak doporučili využití jiné, již sestavené, verze nástroje SWBQ, kde jsou tyto položky přeformulovány. Jak jsme již zmínili, mezi autoregulací a spiritualitou byla nalezena pozitivní souvislost. Vycházíme z přesvědčení, že je spiritualita jakožto specifická vrozená

lidská kapacita nadřazená autoregulaci. Můžeme tak na základě našeho výzkumu tvrdit, že s vyšší mírou spirituality je spojena vyšší míra autoregulace a je do jisté míry jejím determinantem. Ukazuje se, že spiritualita, alespoň u našeho výzkumné souboru, nemá sice významný vliv na autoregulaci emocí, je však silně spjata s dalšími faktory autoregulace. Dovolujeme si na základě získaných dat tvrdit, že čím silnější je žákův pocit identity, smyslu života a čím lepší má vztah sám k sobě, ke druhým i k životnímu prostředí, tím lépe je schopen se rozhodovat v zátěžových životních situacích, plánovat, být trpělivý a v neposlední řadě více aktivně přistupovat k řešení těchto situací. Na závěr jsme představili řadu doporučení pro další vědecké bádání, které by nám umožnilo s konceptem spirituality lépe pracovat a v konečném důsledku by nám dalo možnost efektivně pracovat se spirituálními aspekty edukačního procesu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BINDER, Marni J. 'I saw the universe and I saw the world': exploring spiritual literacy with young children in a primary classroom. *International Journal of Children's Spirituality* [online]. 2011, **16**(1), 19-35 [cit. 2021-12-23]. Dostupné z: doi:10.1080/1364436X.2010.542132.
2. COFER, Charles N. a Herbert L. PETRI. Motivation (behaviour). *Encyclopedia Britannica* [online]. 2020 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/motivation>.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. DOWLING, Elizabeth M. a W. George SCARLETT. *Encyclopedia of Religious and Spiritual Development*. SAGE Publications, 2006. ISBN 9780761928836.
5. ETKIN, Jordana. Understanding Self-Regulation in Education. *BU Journal of Graduate Studies in Education* [online]. 2018, **10**(1), 35-39 [cit. 2022-02-12].
6. FISHER, John. Development and Application of a Spiritual Well-Being Questionnaire Called SHALOM. *Religions* [online]. 2010, 1(1), 105-121 [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/rel1010105>.
7. FISHER, John. Selecting the Best Version of SHALOM to Assess Spiritual Well-Being. *Religions* [online]. 2016, 7(5), 45 [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/rel7050045>.
8. FOWLER, James. Stages in faith consciousness. *New Directions for Child and Adolescent Development* [online]. 1991, (52) [cit. 2021-12-06]. ISSN 1534-8687.
9. GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložil Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.
10. GOMEZ, Rapson a John FISHER. Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and Individual Differences* [online]. 2003, **35**(8), 1975-1991 [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00045-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00045-X).

11. HACKLOVÁ, Renata. Religiozita a spiritualita jako cesta k budování resilientních charakteristik u mladých lidí. *Paidagogos* [online]. 2014(1), 4-28 [cit. 2021-11-15]. Dostupné z: [www: http://www.paidagogos.net/issues/2014/1/article.php?id=2](http://www.paidagogos.net/issues/2014/1/article.php?id=2).
12. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
13. HAY, David a Rebecca NYE. *The Spirit of the Child*. Jessica Kingsley Publishers, 2006. ISBN 978-1843103714.
14. HENNINGSGAARD, Jude M. a Randolph C. ARNAU. Relationships between religiosity, spirituality, and personality: A multivariate analysis. *Personality and Individual Differences* [online]. 2008, 45(8), 703-708 [cit. 2021-11-17]. ISSN 0191-8869.
15. HOLM, Nils G. *Úvod do psychologie náboženství*. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-217-3.
16. HLADÍK, Jakub a Soňa KALENDA. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-17-2.
17. HRBÁČKOVÁ, Karla a Jakub HLADÍK. Autoregulace žáků v závislosti na vnímaných projevech rizikového chování. *Studia paedagogica* [online]. 2018, 23(1), 81-104 [cit. 2021-10-13]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: [doi:10.5817/SP2018-1-5](https://doi.org/10.5817/SP2018-1-5).
18. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
19. KALENDA, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-561-0.
20. KAYA, İsa. Investigation of the relationship between children's prosocial behaviour and self-regulation skills. *Cypriot Journal of Educational Science* [online]. 2020, 15(5), 877-886 [cit. 2022-02-21]. Dostupné z: <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5071>.
21. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
22. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-262-0978-2.



23. MARCINIAK, Rafal a kol. Psychometrické charakteristiky dotazníku SHALOM u starší české populace. *Československá psychologie* [online]. 2017, **61**(3), 230-280 [cit. 2022-01-26]. ISSN 0009062X.
24. MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
25. MCVITTIE, Emma a Paul SMALLEY. The use of visualisations to develop the aesthetic aspects of spiritual literacy. *International Journal of Children's Spirituality* [online]. 2013, **18**(2), 200-213 [cit. 2021-12-23]. Dostupné z: doi:10.1080/1364436X.2013.796308.
26. PANDYA, Samta P. Teachers' views on spirituality for adolescents in high schools across countries. *Pastoral care in education* [online]. 2017, **35**(2), 88-110 [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1290132>.
27. PARGAMENT, Kenneth I. a Annette MAHONEY. THEORY: "Sacred Matters: Sanctification as a Vital Topic for the Psychology of Religion." *The International Journal for the Psychology of Religion* [online]. 2005, **15**(3), 179-198 [cit. 2021-11-16]. Dostupné z: doi:10.1207/s15327582ijpr1503\_1.
28. PARILÁKOVÁ, Michaela a Peter BABINČÁK. The Review of Instruments of Spirituality Measurement in Children. *Psychology and Pathopsychology of Child* [online]. 2018, **52**(1), 4-23 [cit. 2021-11-29]. ISSN 2585-9056. Dostupné z: doi:10.2478/papd-2018-0002.
29. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
30. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-262-1783-1.
31. ŘÍČAN, Pavel. Spiritualita jako základ mravní výchovy. *Pedagogika*. 2006, **39**(2), 119-131. ISSN 0031-3815.
32. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-312-3.
33. SAVINA, Elena. Self-regulation in Preschool and Early Elementary Classrooms: Why It Is Important and How to Promote It. *Early Childhood Education Journal* [online].

- 2021, **49**, 493-501 [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w>.
34. STRÍŽENEC, Michal. *Novšie psychologické pohľady na religiozitu a spiritualitu*. SAP - Slovak Academic Press, 2007. ISBN 978-80-88910-24-4.
35. TUCKER, Lisa Marie. Quest for Wholeness: Spirituality in Teacher Education. *ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice*. 2010, **23**(2), 1-10. Dostupné z: <https://educ820in2015.files.wordpress.com/2015/05/tucker-2010-quest-for-wholeness-spirituality-in-teacher-education.pdf>.
36. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2020: Vzdělávání v roce 2020 v datech*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2021. ISBN 978-80-87601-48-8.
37. ZIMMERMAN, Barry J., Sebastian BONNER a Robert KOVACH. *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association, 1996. ISBN 1-55798-392-5.
38. ZINNBAUER, Brian J. a Kenneth I. PARGAMENT. Religiousness and Spirituality. *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. Second edition. The Guilford Press, 2014, s. 21-42. ISBN 9781462520534.

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1 Autoregulace.....	49
Graf č. 2 Autoregulace mezi ročníky.....	50
Graf č. 3 Spiritualita.....	51

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Rozdělení položek dotazníku SRQ-CM .....	44
Tabulka 2 Rozdělení položek dotazníku SWBQ .....	46
Tabulka 3 Výsledky z transcendentální dimenze .....	52
Tabulka 4 Koeficienty korelace mezi autoregulací a spiritualitou .....	54

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí žáci, jmenuji se Jan Klokočka a jsem studentem 2. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěl bych Vás touto cestou poprosit o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká schopnosti člověka ovládat své emoce, pozornost a chování a také spirituality. Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro výzkumné účely. Děkuji za Váš čas a ochotu.

### 1. Část: Autoregulace

Přečti si nyní každou větu uvedenou v tabulce a rozhodni, jak pravdivě o Tobě vypovídá. Čím více je věta pravdivá, tím více bodů k ní přiřaď. Neexistují správné či špatné odpovědi. Odpovídej podle toho, jak jednotlivé věty vystihují Tebe.

	Není pravda			Je pravda	
1. Umím skrývat své pocity.	1	2	3	4	5
2. Když jsem smutný/á, vím, jak si zlepšit náladu.	1	2	3	4	5
3. Než něco udělám, nejdříve si to rozmyslím.	1	2	3	4	5
4. Když je něco jinak, než bych si přál(a), snažím se s tím něco udělat.	1	2	3	4	5
5. Snadno se naštvu.	1	2	3	4	5
6. Dokáže mě rozčítit i úplný nesmysl.	1	2	3	4	5
7. Smírím se s tím, když něco není tak, jak bych chtěl(a).	1	2	3	4	5
8. Snadno se urazím.	1	2	3	4	5
9. Když něco chci, dokážu být trpělivý/á.	1	2	3	4	5
10. Když něco chci, naplánuju si nejdříve postup, jak to mám udělat.	1	2	3	4	5
11. Ztrácím nervy, kdykoli není po mém.	1	2	3	4	5
12. Dokážu sám/sama sebe uklidnit, když jsem naštvaný/á.	1	2	3	4	5

### 2. Část: Spiritualita

Spiritualitu můžeš chápat jako něco, co leží v základu člověka jako lidské bytosti. Spirituální zdraví či spokojenost může potom určovat, jak dobře se cítíš ve vztahu k sobě, i k jiným, pro Tebe důležitým, aspektům světa.

Prosím, vyber svou odpověď ve sloupci k následujícím položkám. Snaž se o odpovědi příliš nepřemýšlet, snaž se zachytit, co Tě napadne jako první odpověď.

**Odpovídej podle toho, jak moc zmíněnou oblast emocionálně prožíváš po většinu času.**

Každá položka/odpověď je odstupňována:

<b>1</b> Velmi málo	<b>2</b> Málo	<b>3</b> Středně	<b>4</b> Silně	<b>5</b> Velmi silně
------------------------	------------------	---------------------	-------------------	-------------------------

<b>Jak cítíš, že se u tebe (dle tvých zkušeností) rozvíjí...</b>						
<b>1.</b>	Láska k ostatním lidem	1	2	3	4	5
<b>2.</b>	Osobní vztah k posvátnu / k Bohu	1	2	3	4	5
<b>3.</b>	Odpuštění ostatním	1	2	3	4	5
<b>4.</b>	Spojení s přírodou	1	2	3	4	5
<b>5.</b>	Pocit vlastní identity	1	2	3	4	5
<b>Jak cítíš, že se u tebe (dle tvých zkušeností) rozvíjí...</b>						
<b>6.</b>	Úcta ke stvořiteli	1	2	3	4	5
<b>7.</b>	Úžas z úchvatných scénérií	1	2	3	4	5
<b>8.</b>	Důvěra mezi jedinci	1	2	3	4	5
<b>9.</b>	Sebeuvědomění	1	2	3	4	5
<b>10.</b>	Jednota s přírodou	1	2	3	4	5
<b>Jak cítíš, že se u tebe (dle tvých zkušeností) rozvíjí...</b>						
<b>11.</b>	Jednota s Bohem	1	2	3	4	5
<b>12.</b>	Harmonie s prostředím	1	2	3	4	5
<b>13.</b>	Pokoj/mír s Bohem	1	2	3	4	5
<b>14.</b>	Radost ze života	1	2	3	4	5
<b>15.</b>	Život s modlitbou	1	2	3	4	5
<b>Jak cítíš, že se u tebe (dle tvých zkušeností) rozvíjí...</b>						
<b>16.</b>	Vnitřní mír	1	2	3	4	5

<b>17.</b>	Úcta vůči ostatním	1	2	3	4	5
<b>18.</b>	Pocit smyslu života	1	2	3	4	5
<b>19.</b>	Laskavost vůči ostatním lidem	1	2	3	4	5
<b>20.</b>	Vnímání „zázračnosti“ přírody	1	2	3	4	5